

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem
Faculté des Langues Etrangères
Département de Langue Française



Thèse de doctorat LMD
Option : didactique du FLE

Thème :

**ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES AU LYCÉE :
ACTIVITÉ PRODUCTIVE ET ACTIVITÉ CONSTRUCTIVE
CAS DE QUATRE ENSEIGNANTES DE FRANÇAIS
LANGUE ÉTRANGÈRE DE LA VILLE D'ORAN**

Tome I

Présentée par : Asmâa HASSAM

Sous la direction de : Madame la Professeure Malika BENSEKAT

Membres du jury :

Président : AMARA Abderezzak, Professeur (Université de Mostaganem)

Rapporteuse : BENSEKAT Malika, Professeure (Université de Mostaganem)

Examineur : BELLATRECHE Houari, M.C.A (Université de Mostaganem)

Examinatrice : MOKADDEM Khédidja, Professeure (Université de Sidi Bel Abbès)

Examineur : MOSTEFAOUI Ahmed, M.C.A (Université de Tiaret)

Année universitaire : 2020-2021

À mes chers parents.

À l'agir humain et à sa défiance des obstacles.

Remerciements

Je tiens à remercier, tout particulièrement, ma directrice de recherche Madame BENSEKAT Malika pour m'avoir accompagnée, tout au long de mon travail de thèse qui n'aurait pas vu le jour sans ses remarques inspirantes et son soutien inconditionnel. Merci pour sa disponibilité, ses encouragements, et surtout ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie tous les enseignants de l'université de Mostaganem qui ont participé à notre formation et prodigué des conseils fructueux.

Ma reconnaissance va également à Madame BOUTALEB Djamilia de l'université d'Oran qui a été mon professeur et qui m'a encadrée durant mes études de Licence et de Master ; merci d'avoir toujours cru en moi.

J'exprime mes vifs remerciements aux enseignantes qui m'ont accordé généreusement la permission de les observer, de les filmer et d'avoir consenti à participer à notre projet; et avec qui nous avons partagé des instants d'échanges très enrichissants. Ce travail se veut un témoignage de leur quotidien.

Je remercie également toutes les personnes aimables qui m'ont accompagnée dans les démarches administratives et logistiques de l'université.

Je remercie les membres du jury, Monsieur AMARA Abderrezak, Madame BENSEKAT Malika, Madame MOKADDEM Khedidja, Monsieur FARI BOUANANI Gamel El Hak, Monsieur BELLATRECHE Houari, Monsieur MOSTEFAI Ahmed pour l'intérêt qu'ils manifestent à notre travail mais aussi et surtout pour les conseils qu'ils sauront me prodiguer.

J'adresse mes remerciements à tous les doctorants de ma promotion. Une mention particulière va à Monsieur SETTOUF Mohamed pour sa disponibilité et son écoute.

J'exprime mes sincères remerciements à tous les intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions.

Je n'oublierai évidemment pas tous mes proches et amis qui m'ont soutenue durant l'élaboration de ce travail.

Pour finir, j'adresse du plus profond de mon cœur, mes plus sincères remerciements à ma famille et particulièrement à ma sœur SOUMAYA et à mon mari MOHAMED-EL-AMINE pour avoir été présents dans toutes circonstances. Un grand merci à mes chers parents pour leur soutien constant jusqu'aux derniers instants. Ce travail vous est dédié.

A tous, je renouvelle mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	6
------------------------------	---

PARTIE I

CADRE CONCEPTUEL, THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I : Le dispositif de l'interaction didactique : Activité productive	14
CHAPITRE II : Pratiques, agir et pensée enseignante : Activité constructive	46
CHAPITRE III : Contexte et cadre méthodologique de la recherche	79

PARTIE II

ANALYSE : QUE DISENT LES DONNEES ?

CHAPITRE I : Analyse de la dynamique de l'interaction	135
CHAPITRE II : Construction d'une identité professionnelle : Image de soi	189
CHAPITRE III : Pratiques professionnelles : obstacles et postures enseignantes	234
CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	286

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

« Se peut-il en effet qu'on ne voit que la surface des choses et des actes ? ». Cette question posée par Cicurel (2011b) se trouve au centre de notre travail de thèse. Nous avons fait le choix d'approcher cet aspect caché du travail enseignant à travers notre sujet de recherche intitulé « analyse des pratiques enseignantes ». Ce choix est motivé en grande partie par notre activité professionnelle dans l'enseignement secondaire, mais aussi par la volonté de comprendre comment s'articulent « le réel et le caché » au sein de l'agir professoral.

Enseignante de langue française dans un lycée à Oran depuis quelques années, nous avons l'opportunité d'être en relation étroite avec la sphère professorale et de discuter souvent du métier de l'enseignant, du contexte dans lequel il se meut. Cette expérience nous permet de livrer une contribution sur les représentations sous jacentes de l'action enseignante. L'étude qui est mise en avant se focalise sur les interactions didactiques et plus particulièrement sur la pensée enseignante qui révèle les représentations et les perceptions de l'action professorale. Notre préoccupation est de voir quels sont les liens entre activité productive et activité constructive; ces activités sont en corrélation et sont indissociables. Lorsqu'on demande à un enseignant de commenter son action on fait apparaître cette partie d'activité constructive qui représente l'aspect caché de l'enseignant contrairement à l'activité productive qui se réalise par une action de transmission de savoirs.

L'observation en action des enseignants pourrait nous permettre de déceler, à partir de leurs pratiques de transmission, un style d'enseignement. Le canevas de production discursive de l'interaction didactique laisse apparaître ou du moins entrevoir quelques obstacles. L'analyse des interactions en classe va nous permettre l'identification de ces obstacles, de voir comment l'enseignant est amené à prendre des résolutions afin de les dépasser.

Les verbalisations enseignantes révéleront les aspects liés à l'image de soi et aux traits personnels qui entrent dans la construction identitaire de l'enseignant. C'est vers ces aspects que notre attention se dirigera. C'est à partir du discours réflexif d'enseignants sur leur propre action réalisée qu'on pourra avoir un aperçu sur les perceptions qu'ont les enseignants à propos des obstacles entravant leur activité et sur les postures adoptées.

Notre problématique se déploie ainsi autour des questions suivantes :

1. Quels sont les obstacles qui entravent la tâche didactique des enseignants de FLE lors des interactions didactiques ?
2. Comment les enseignants construisent-ils leur identité professionnelle ?
3. Comment les enseignants perçoivent-ils les obstacles et quelles sont les postures adoptées ?

Nous retenons les trois hypothèses suivantes :

1. Les enseignants seraient confrontés à divers obstacles : Difficultés liées à la langue, gestion des tours de parole, gestion du climat de travail / attitude des apprenants, aspects matériels.
2. Les enseignants construiraient leur identité professionnelle à partir d'expériences vécues en tant qu'apprenant, en tant que sujet actant dans l'enseignement et en tant qu'individu dans la société en général.
3. Les enseignants pourraient percevoir les obstacles comme une entrave à la tâche didactique. Ils adopteraient ainsi des postures adaptées au contexte.

Notre orientation théorique porte principalement sur les travaux relatifs aux interactions en milieu professionnel, notamment ceux de (Filliettaz, 2002) qui propose une théorie des interactions entre l'action et le discours, ceux de (Kerbrat - Orecchioni 2005) qui considèrent que le discours en interaction n'est pas réduit à l'alternance des tours de parole mais comme un moyen de « transfert de la parole ».

Nous nous intéressons également aux travaux de (Altet et Vinatier, 2008) qui cherchent à analyser et à comprendre la pratique enseignante, la complexité des processus interactifs enseignement / apprentissage en situation de classe et à ceux de (Cicurel 2011) sur l'agir professoral qui s'intéresse aux comportements verbaux et non verbaux par l'observation directe de la classe.

Notre travail s'appuie aussi sur les travaux de (Bigot & Cadet, 2011) qui s'interrogent sur le sens que donnent les enseignants à leur action et à celle de leurs apprenants lorsqu'ils sont confrontés au développement des interactions en classe.

Nous nous sommes référée également à la théorie pragmatique de Schütz qui s'appuie sur les modèles sociaux et sur les expériences d'activités déjà vécues du monde de la vie quotidienne, aux travaux de (Tochon, 1993) sur la pensée enseignante notamment de

l'enseignant expert et de sa gestion de « l'imprévu ». Les travaux de (Schön, 1994, 1996) sur le praticien réfléchi ainsi que les travaux de (Cambra-Giné 2003) sur les commentaires rétroactifs permettant la stimulation de la mémoire à la suite d'entretiens.

La référence à cette confluence de courants disciplinaires est en rapport étroit avec la nature même de l'objet de notre travail : les pratiques enseignantes nous semblent puiser sur cette rencontre entre actions, discours et pensée. Ces trois aspects différents ne peuvent pas être décrits sans l'intégration de disciplines comme la psychologie, la sociologie et l'ergonomie. En aucun cas notre analyse ne pourrait ignorer les apports essentiels des courants de l'analyse conversationnelle et de la microsociologie Goffmanienne.

Enfin, ce travail tente de relier et de faire converger les divers paradigmes vers la perspective sociologique de l'agir.

Notre étude concerne quatre enseignantes de français langue étrangère (FLE) exerçant dans l'enseignement secondaire et touche les trois niveaux (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} année). Ces enseignantes sont rattachées à trois lycées situés dans la ville d'Oran : Le « Lycée Abou Baker Belkaid » quartier de Bir-El-Djir, le « Lycée Moulay El Hassan » Hai Yasmine, et le « Lycée Allal Sidi Mohamed » Saint Charles. Nous nous sommes référée à aucune sélection préalable quant au choix des enseignants à enquêter ni même des niveaux enseignés. La seule condition était d'espérer une acceptation de l'enseignant concernant le déroulement de l'enquête. Celle-ci devait concerner au départ treize enseignants et nous avons dû revoir le nombre à la baisse, faute d'adhésion, pour arriver à quatre enseignants eu égard aux difficultés rencontrées. La raison principale est que la plupart des enseignants ont refusé de participer à l'enquête dès que nous avons évoqué la nécessité de filmer et de les confronter à leur propre action d'enseignement.

Le déroulement de l'enquête s'est fait en deux étapes. La première étape dite d'observation est un contact direct avec l'enseignant de langue française dans sa classe avec filmage de la séance de cours. La seconde étape consiste à effectuer un entretien d'auto-confrontation et un entretien semi-directif, permettant la représentation des enseignants de leur action par le biais de la verbalisation.

Dans la phase observation, nous avons effectué huit enregistrements audio - vidéo des séances de cours de français pour l'ensemble des enseignants ; chaque enseignant a été filmé à deux reprises et dans deux niveaux différents. Le but étant de les mettre en confrontation face à leur propre action.

L'entretien d'auto-confrontation a été mené auprès de quatre enseignantes et enregistré au moyen d'un enregistreur audio. Huit séances de cours ont été filmées ; chaque séance vidéo a donné lieu à un entretien d'auto-confrontation simple afin de révéler la représentation et la perception de l'enseignant de sa propre action ; mettre en mots « la grammaire de son agir » (Cicurel, 2011) et un entretien semi-directif qui vient compléter l'entretien d'auto-confrontation.

La phase consacrée à l'observation et aux entretiens d'auto confrontation (EAC) et semi-directif (ESD) a été effectuée tout au long de l'année scolaire 2015/2016 ; Les séances de cours et d'entretiens (EAC) et (ESD) ont été transcrits intégralement, d'après la convention de transcription du Laboratoire Interaction Didactique et Agir Professoral (IDAP) de l'université de Paris III. Le choix de ce modèle correspond à nos objectifs de recherche.

Cette thèse est organisée en deux parties ; la première consacrée au cadre conceptuel, théorique et méthodologique de la recherche s'articule autour de trois chapitres. Le premier chapitre s'intéresse à l'activité productive qui consiste en la réalisation de la tâche didactique et des buts à atteindre. Dans le deuxième chapitre, on abordera l'activité constructive qui porte sur la transformation du sujet-actant par lui-même. Enfin, le contexte et le cadre méthodologique de la recherche vont constituer l'objet du dernier chapitre.

La deuxième partie sera consacrée à l'interprétation des données et regroupe trois chapitres. En premier lieu, on s'intéressera à l'activité productive en analysant la dynamique de l'interaction. L'analyse de la conversation et les règles qui la régissent, ainsi que les contraintes à la réalisation de la tâche didactique y seront étudiés. En second lieu, il s'agira de comprendre comment interviennent les différents facteurs qui contribuent à la construction d'une image de soi et façonnent ainsi une identité professionnelle. Enfin, nous verrons à travers l'analyse des pratiques enseignantes la manière de faire, les postures adoptées face aux situations contraignantes. L'activité constructive va être le creuset, le lieu où se mêlent identité personnelle, identité professionnelle qui vont sans cesse subir des transformations.

PARTIE I

CADRE CONCEPTUEL, THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Cette partie consacrée à la théorie est constituée de trois chapitres. De prime abord, on va s'intéresser à l'activité productive qui consiste en la réalisation de la tâche didactique et des buts à atteindre. L'activité constructive qui porte sur la transformation du sujet par lui-même va constituer le second volet de cette partie; Enfin, le contexte et le cadre méthodologique vont constituer l'objet du dernier chapitre.

Le premier chapitre abordera le dispositif de l'interaction didactique orienté en tant qu'activité productive. Il s'agira de définir l'analyse conversationnelle des interactions didactiques, en abordant les concepts liés à l'interaction, l'ordre de l'interaction par le biais de l'approche goffmanienne. Le cadre de l'interaction didactique mettra en avant : le contrat didactique, les rôles interactionnels, le processus d'organisation des tours de parole ainsi que les règles conversationnelles. Le modèle de production de la parole est mis en relief afin de montrer l'impact des injonctions dans la construction des savoirs langagiers. La dynamique de l'interaction didactique révélera la présence de contraintes obligeant l'enseignant à mettre en place des stratégies pour franchir ces obstacles. Enfin, ce chapitre s'achève par la mise en relief de la dualité de l'activité (productive et constructive) et de son caractère indissociable.

Le second chapitre synthétisera les apports de différentes approches relatives à la pensée et à la pratique enseignante orientées en tant qu'activité constructive. Il s'agira de définir la notion de « pratique enseignante » qui est d'abord une activité humaine sujette à des tensions lors de la réalisation des actions. L'approche socioconstructiviste de Vygotsky va nous permettre de comprendre que la résolution des tensions se fait à partir d'une pensée préconstruite et qui se construit au fil du temps. L'activité professionnelle est axée sur un système qui conduit à comprendre son évolution dans le temps. Nous présenterons les travaux sur l'agir professoral dans son volet « théories de l'action ». La pensée enseignante mettra en relief l'aspect « souterrain » de l'action enseignante. Notre intérêt porte sur la notion de répertoire didactique qui regroupe la culture d'enseignement, le style d'enseignement ainsi que les situations de classe qui définiront les postures adoptées face à l'obstacle. Enfin, l'aspect identitaire de la profession sera abordé dans le but de mettre en avant l'aspect évolutif de l'identité.

Le troisième chapitre sera consacré au contexte et au cadre méthodologique de la recherche. La situation sociolinguistique va nous renseigner sur le statut de la langue française pendant la période coloniale et après l'indépendance du pays ; mais également sur l'état de fait de la structure du système éducatif algérien. Il sera question ensuite du

terrain de recherche et du recueil de données où nous exposerons les difficultés rencontrées, les profils des enseignants enquêtés ainsi que le choix des outils d'investigation. La démarche va porter sur le regroupement entre un protocole d'observation des interactions en classe et des techniques d'entretien dont l'objectif est de cerner la pensée enseignante. Enfin, la construction du corpus et la méthodologie d'analyse ; nous mettrons en relief un bilan des données recueillies et de leurs transcriptions ainsi que la méthode d'analyse. Le modèle d'analyse d'interaction didactique est celui de FLIAS ; cependant l'analyse des entretiens a été faite selon deux critères : analyse de contenu et analyse du discours.

CHAPITRE I :

LE DISPOSITIF DE L'INTERACTION DIDACTIQUE :

ACTIVITE PRODUCTIVE

« Par interaction (c'est-à-dire interaction en face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns les autres, le terme « rencontre » pouvant aussi convenir » (Goffman, 1973 :23).

Dans ce présent chapitre nous aborderons le dispositif de l'interaction didactique où il va être question des différents aspects de l'activité productive. Il s'agira de définir les parcours de l'analyse conversationnelle mais également l'analyse des interactions en classe. L'approche Goffmanienne sera mise en avant dans la mesure où elle présente l'interaction comme cadre et produit de la rencontre interpersonnelle ; les notions de protection du « soi », de préservation de la « face » et de rituel interactionnel seront abordées.

Nous nous intéresserons ensuite au cadrage de l'interaction didactique qui traite du contrat didactique et des rôles interactionnels des partenaires de ce contrat; les sollicitations enseignantes vont induire la mise en place d'un processus d'alternance des tours de parole et d'organisation de la conversation. Le canevas discursif en tant que modèle de production de parole se déclinant en plusieurs injonctions va permettre de structurer la transmission du savoir langagier.

Enfin, nous nous focaliserons sur la dynamique de l'interaction dans laquelle seront révélés les divers obstacles qui perturbent le déroulement de l'activité didactique et les intentions que l'enseignant a prévu d'inscrire dans son action. L'observation des pratiques de transmission vont dévoiler un style d'enseignement qui fait apparaître la singularité du dépassement de l'obstacle.

Ce chapitre prend fin sur la définition de la double face de l'activité : l'activité productive et l'activité constructive.

1. L'analyse conversationnelle des interactions didactiques

*Qui suis-je pour lui parler ainsi ?
Qui es-tu pour que je te parle ainsi ?
Qui crois-tu que je suis pour que tu
me parles ainsi ?*

(Jacques, 1983 :57)¹

L'analyse conversationnelle concerne l'étude des différents processus qui régissent les interactions sociales. Elle a pour visée l'observation de la façon d'agir des interactants ainsi que la manière de l'accomplissement du choix de dire. La conversation est un processus structuré autour de règles implicites qui s'établissent dans toute interaction indépendamment du contexte. La prise de parole, l'action de délivrer, de débiter est davantage prise en considération par rapport au contenu. Les rétroactions, les tours de parole et les sujets de conversations sont autant d'aspects qui seront examinés.

Les perspectives de l'analyse conversationnelle en classe ont utilisé diverses méthodologies d'enquête et d'analyse provenant des disciplines de l'analyse du discours, de la linguistique appliquée et de la linguistique systémique fonctionnelle.

1.1. Les parcours de l'analyse conversationnelle

A partir des années 1970 un nouveau courant de recherche apparaît, celui de la l'analyse conversationnelle étant donné l'intérêt porté par plusieurs disciplines particulièrement dans le domaine de l'interlocution. Les échanges verbaux ont ainsi intéressés plusieurs champs d'investigation et ont donné naissance à différentes approches².

Sachs, Schegloff, Jefferson (1974) considérés comme les initiateurs de l'analyse conversationnelle, appliquent le programme ethnométhodologique à l'étude des conversations et décrivent le système d'alternance des tours de parole. Les travaux de Garfinkel (1967) fondateur de l'ethnométhodologie qu'il définit comme l'étude du raisonnement pratique dans les activités quotidiennes. (Gumperz & Hymes, 1964, 1972) représentants du courant de l'ethnographie de la communication qui étudient les pratiques langagières en contexte.

¹ Francis, Jacques(1983) « La mise en communauté de l'énonciation »

² Voir Colletta , chapitre II : L'approche interactionniste des conduites langagières ; le développement de la parole, pp. 25-43

(Schütz, 1960) fondateur de la sociologie compréhensive, développe la thèse de la construction sociale de la réalité. (Goffman, 1960, 1970) auteur d'une œuvre sociologique originale axée sur l'étude des interactions sociales et à qui l'on doit une description de la rencontre interindividuelle comme théâtre de la vie sociale, ainsi que des notions de « face » et de « territoire » qui sont très importantes.

L'interaction sociale se présente comme objet pour analyser les processus intersubjectifs et sociaux et les formes de leur médiation par le langage.

1.2. La classe de langue : discours et interactions

On retrouve dans les travaux des chercheurs, ceux qui parlent de conversations et d'autres plutôt d'interactions. Faire une analyse des interactions amène à faire la distinction entre ces deux termes. Les précurseurs ne donnaient pas d'importance aux différents types de situations et de relations existantes au cours des échanges ; seuls les aspects linguistiques étaient pris en considération (Ecole de Genève, Bange et Trogon). D'autres se sont intéressés plutôt à la description de la situation de communication, le comment de la construction des savoirs langagiers.

L'analyse conversationnelle avait pour vocation une analyse descriptive des conversations où le seul contexte reconnu était celui créé par et dans l'interaction elle-même. Elle n'était pas destinée à être appliquée au discours de classe tout simplement parce qu'elle a occulté le rapport qui existe entre contexte, pédagogie et interaction. Même si l'analyse conversationnelle ne prend pas pour objet d'étude l'apprentissage, elle constitue pourtant un outil très intéressant de description et d'analyse des opportunités d'apprentissage qui s'inscrivent dans l'interaction didactique.

« [...] l'analyse des discours tenus dans la classe montre qu'ils ont la particularité de transformer la forme en contenu ; à partir du moment où l'objet d'échange se porte sur une forme, cette dernière devient contenu des échanges des participants. Inversement les discours de la classe transforment les contenus en forme puisque tout objet [...] est susceptible d'acquérir une dimension métalinguistique par le fait que c'est autant le contenu que la forme qui intéresse les participants [...] C'est dire qu'activité métalinguistique et activité de communication sont indissociables » (Cicurel, 1985 : 73-74)

L'interaction concerne la relation interpersonnelle des participants. Pour comprendre comment elle se construit, le contenu qui constitue l'objet de l'information n'est pas important. C'est l'aspect interpersonnel de la langue qui est essentiel. L'intérêt d'une

analyse interactionnelle se base non pas sur la compétence linguistique des participants mais plutôt sur la compétence communicative. Les savoirs que possèdent les interlocuteurs sur les mécanismes discursifs ont été identifiés par différents termes : « maximes conversationnelles » (Grice), « lois du discours » (Ducrot), « postulats de conversation » (Gordon & Lakoff), « compétence rhétorico-pragmatique » (Kerbrat-Orecchioni). La compétence communicative intègre des éléments extra - linguistiques à savoir les valeurs culturelles qui mènent vers d'autres disciplines telles que la psychologie, la sociologie, l'ethnologie.

La relation entre apprentissage et analyse des interactions a été établie à partir du moment où il y a confrontation d'intérêts chez les participants et des préoccupations professionnelles chez les enseignants. C'est cette voie qui permet le rapprochement avec l'analyse de l'agir avec son corollaire action et pensée enseignante dans un cadre d'analyse interactionnelle.

« L'analyse du discours de classe et des interactions ne livre pas le tout de l'enseignement ou de l'apprentissage, mais elle révèle des moments cruciaux. Le lieu-classe est la cristallisation de recherches faites en amont ou en aval. C'est au sein de la classe que l'on peut découvrir comment les individus travaillent ces objets de ces idées » (Cicurel, 2011a : 16)

2. L'ordre de l'interaction : Approche Goffmanienne

Nous rejoignons les travaux de Goffman qui est le fondateur de la microsociologie et l'inspirateur de la méthode d'analyse conversationnelle. Pour lui, l'individu affiche « une ligne de conduite, c'est-à-dire un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation et par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants et en particulier sur lui-même » (Goffman, 1974 :9).

« L'ordre de l'interaction » chez Goffman trouve sa source dans ce qu'il nomme « l'ordre social » et l'applique à une échelle plus petite comme « la conversation entre deux personnes réelles » ; cet ordre est caractérisé par l'implication des acteurs, des attentes réciproques, des conventions sociales mais aussi la sanction des écarts ; il remarque cependant que dans les interactions observées il y avait moins de rigueur mais plutôt « un comportement d'accommodement » à la faveur duquel les acteurs peuvent « maintenir l'interaction » et accepter une certaine déviance par rapport aux règles . Il qualifie ce « travail de la tolérance » comme un type de compromis et que l'interaction de « face à face » relève d'un ordre particulier du social ; cet ordre repose sur des

« présuppositions cognitives et normatives partagées » et sur des « conventions, normes et contraintes » liées à des circonstances et à des comportements particuliers.

La définition ci-dessous place l'interaction comme cadre et produit de la rencontre interpersonnelle :

« Par interaction (c'est-à-dire interaction en face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres, le terme « rencontre » pouvant aussi convenir » (Goffman, 1973 : 23)

2.1. Protection du « soi »

La construction des relations chez les individus dépend de leur capacité d'interprétation du monde de l'autre. Cette assertion de Mead (1963) considère que l'interaction est le lieu fécond où les individus dévoilent réciproquement leur monde tout en se valorisant. Les échanges entre humains reposent sur leurs choix individuels au sujet de ce qu'ils acceptent de montrer de leurs « soi » respectifs ; Goffman (1974) assoie sa théorie des interactions sur ce principe là.

La valorisation de son propre « soi » est la motivation de chaque être humain qu'il construit en réciprocité avec son environnement ; le « soi » est influent sur le cours de l'interaction mais également déterminé par la situation d'interaction : telle est la conclusion à laquelle a abouti Goffman après son analyse des rituels de communication. L'interaction avec autrui est une condition nécessaire à la valorisation de l'individu dans le sens où elle participe à la réalisation de son « projet identitaire » (Aguilar, 2010) rénovée et mise à jour selon la situation d'interaction mais elle reste un lieu de risque dans la mesure où des contradictions peuvent naître par rapport à la capacité de chacun de communiquer son projet et mettre ainsi en péril la crédibilité des interactants.

Goffman détermine le « soi » dans une étude appelée « sociologie des circonstances » comme une entité qui se fabrique avec l'environnement, qui favorise l'échange avec les individus ; le « soi » est d'une part influencé par le flux de l'interaction et définit d'autre part par le contexte de l'interaction : « Non pas les hommes et leurs moments mais les moments et leurs hommes » (Goffman, 1974 : 8).

2.2. Préservation de la « face »

Selon Goffman (1974) l'interaction sociale est similaire à une scène ; les interactants représentent les acteurs qui ont pour rôle la représentation de cette scène, c'est-à-dire chaque interactant joue un rôle dans la société. Les « enjeux de cette mise en scène » construisent l'identité du sujet actant. Ces enjeux identitaires concernent le « moi » qui renferme des « territoires » et « des réserves ». Précisément le « moi » comporte :

- L'espace occupé par l'individu pendant la rencontre et l'organisation de cet espace si la rencontre a lieu sur son territoire.
- Les réserves matérielles.
- L'espace des tours de parole au cours de l'interaction.
- Les réserves symboliques : les données que possède l'acteur.

Ainsi, pour Goffman (1974) à chaque « soi » se trouve assigné un « territoire », notion d'inspiration éthologique, qui désigne l'espace mental que chaque individu s'attribue et s'approprié. En revanche, la notion d'image est vue comme « [...] la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974 : 9). Si la « face » qu'il procure aux autres est positive, l'individu se sentira détendu, rassuré, serein et optimiste ; à contrario, l'individu où la « face » qu'il communique est négative, il se sentira dans ce cas anxieux, pessimiste et perd confiance. L'image de l'individu reste une face cachée, puisqu'il est maître de ce qu'il veut partager et communiquer en société ; si on n'a pas une idée du statut social de tel individu , on ignore comment nous devons nous comporter avec lui. « C'est en se demandant sans cesse et à tout coup : « est-ce que, en faisant ou ne faisant pas cela, je risque de perdre la face ou de la faire perdre aux autres ? » qu'il [l'individu] décide à chaque moment, consciemment ou non, de sa conduite » (Goffman, 1974 :34).

Ainsi, l'individu en situation interactionnelle tente au mieux de garder et maintenir la même vision que porte les autres; il n'essaie pas de provoquer une atteinte lors de la prise de parole afin de ne pas casser la face qui lui est destinée.

« La face que l'on porte et celles des autres sont des constructions du même ordre ; ce sont les règles du groupe et la définition de la situation qui déterminent le degré de sentiment attaché à chaque face et la répartition du sentiment entre toutes » (Goffman, 1974 : 10).

Il se pourrait que l'émetteur ait pour but uniquement de préserver sa face ; ce qui l'incite à garder le lien avec l'ensemble des individus, une démarche résumée sous le terme « figuration ». La figuration contribue à donner une meilleure apparence pour se prémunir contre tout incident ; ces derniers portent par moment des actions verbales ou gestuelles qui marquent une colère ; le locuteur dégage un certain ressentiment de crainte du mal qui se prépare à l'interlocuteur.

L'individu tente de mettre en œuvre des stratégies ce que nomme Goffman des « réparations » dans le cas où sa face est dévoilée par l'autre qui n'a pas réussi à la maintenir. La visée de ces stratégies est d'essayer de changer le sens de l'acte, il essaie de se justifier, de reformuler ses dires dans le but de marquer une crédibilité par son interlocuteur. Il essaie d'énoncer des « actes flatteurs pour la face », qui ont pour but de défendre et valoriser la face des autres. La « réparation » est mise en considération dans le sens où elle permet de poser une stratégie d'« évitement » de toutes représentations opposées, une protestation de la part du locuteur qui lui sert à dégager le facteur risque pour sa propre face d'où la nécessité de la mise en disposition de la notion d'« évitement » par le participant. Ces stratégies ont pour objectif de sauvegarder tout d'abord la relation intersubjective entre les interlocuteurs ; si cette relation n'est pas maintenue, l'interaction ne peut continuer et peut provoquer une rupture interactionnelle.

Les travaux de Brown et Levinson (1987) bâtis à partir de la thèse de la figuration de Goffman ont mis en exergue le modèle de la politesse fondé sur deux faces :

- « Face négative » ensemble des territoires et réserves que l'individu défend pour assurer ce qu'il croit être l'intégrité de son image sociale.
- « Face positive », ensemble des biens matériels et symboliques que l'individu exhibe et qui correspondent à ce qu'il croit être son image sociale valorisée.

D'autres auteurs ont ébauchés une théorie de la politesse dont se réfère la plupart des analyses d'interactions des deux dernières décennies (Mondada & Traverso, 2005) en parlant des actes flatteurs pour la face (flatterie, éloge, mérite..).

Kerbrat-Orecchioni (1998) estime que le travail ancré sur la politesse reste un élément essentiel et pratique pour mettre en lumière les expressions qui portent un sens caché, comme dire « est-ce que tu peux fermer la porte » plutôt que « ferme la porte » ? : « C'est que le surcoût cognitif qu'une telle formulation impose au locuteur comme au

destinataire est très largement compensé par le bénéfice psychologique qu'ils en tirent l'un et l'autre » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 9).

« Dans le système de la langue sont ainsi inscrits un grand nombre de faits dont l'existence ne se justifie, et qui ne sont interprétables, que si on les envisage par rapport au système des faces et de la politesse [...] [ces faits] se mettent à « faire système », en même temps que se dévoile leur profonde unité fonctionnelle : permettre une gestion harmonieuse de la relation interpersonnelle. Ce qui montre à la fois que le niveau de la « relation », dans les interactions surtout qui se déroulent en « face à face », est tout aussi important que celui du « contenu », puisqu'une bonne part du matériel dont sont faits les énoncés est dénuée de toute valeur informationnelle [...] » (Kerbrat-Orecchioni, 1998: 60).

2.3. Le rituel interactionnel

Goffman expose un point de vue carrément opposé aux analyses philosophiques et sociologiques qui présentaient les interactions, spécifiquement celles du travail, comme un résultat de l'institution. Il s'est toujours appuyé sur l'observation ethnographique qui privilégie l'image, les scènes sociales pour identifier et analyser les comportements quand les personnes sont en présence les unes des autres. L'approche de Goffman du concept de rituel fait référence au magique et au sacré pour l'utiliser dans la lecture du quotidien. Son analyse de la vie quotidienne est orientée essentiellement sur les personnages et acteurs de la vie sociale notamment au cours des interactions de face- à- face.

« Dans toute société, chaque fois que la possibilité physique d'une interaction discursive se présente, il semble qu'un système de pratiques, de conventions et de règles procédurales soit mis en jeu, afin de guider et d'organiser le flux de messages. Un certain arrangement prévaut pour décider où et quand il est permis d'engager une conversation, avec qui et sur quels sujets de conversation. Un ensemble de gestes significatifs sert à déclencher la séquence communicationnelle et permet aux personnes concernées de se reconnaître réciproquement comme participants légitimes [...] Un ensemble de gestes significatifs indique si un ou plusieurs participants peuvent officiellement rejoindre ou quitter la conversation, ainsi que le moment où elle arrive à son terme. Un [autre] arrangement permet encore de déterminer combien de temps et à quelle fréquence chaque participant peut garder la parole. Au moyen de gestes appropriés, les destinataires signalent au locuteur qu'ils lui accordent leur attention [...] Les interruptions et les pauses sont régulées de sorte qu'elles ne perturbent pas le flux de messages [...] Un accord de politesse est en général entretenu, et les participants, qui peuvent par ailleurs se trouver en désaccord, ne prononcent pour l'occasion que les paroles qui leur permettent de s'entendre (agreement) sur le fond et la forme. On suit encore des règles pour adoucir les

transitions, si nécessaire, d'un sujet de discussion à l'autre » (Goffman, Cité par Nicolas, 2014 : 44).

La théorie de Goffman qui est mise en évidence dans cette citation aborde les notions de « rituel », de la relation interpersonnelle et des règles conversationnelles des participants au sein de la société. Notre travail de recherche s'intéresse à ces notions car elles concernent l'analyse des interactions et des verbalisations enseignantes.

3. Le cadrage de l'interaction didactique

L'interaction didactique qui se déroule en classe est régie par un ensemble d'éléments qui permettent le bon fonctionnement de cet échange. Elle est organisée selon un mode spécifique « la classe de langue est un lieu dans lequel l'apprentissage s'effectue, en partie, du moins par l'interaction. Elle a pour caractéristique d'être pour les participants « une communauté d'espace » (Cicurel, 2011a : 19).

Goffman (1974)³ a décrit le mécanisme langagier et comportemental par lequel nous produisons des signes où l'interlocuteur est amené à décoder le message, sachant qu'il a connaissance des rituels sociaux adéquats.

« Je soutiens que toute définition de la situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements- du moins ceux qui ont un caractère social - et notre propre engagement subjectif. Le terme « cadre » désigne ces éléments de base » (Goffman, 1974 : 19).

Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994) dans la ligne de pensée de Goffman, précise que la parole a une intention destinée à un récepteur. Celui-ci devient un « je » dès lors qu'il émet une réponse. La notion d'interaction, pour Kerbrat-Orecchioni, porte l'idée de l'influence qui s'exerce entre les interactants.

« Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles- parler, c'est échanger, et c'est échanger en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17).

Selon Cicurel⁴ (2011a) l'interaction en classe se présente selon un format bien défini et structuré à savoir :

³ Goffman (1974) définit les cadrages comme étant des schémas d'interprétation utilisés pour donner un sens aux divers événements survenant dans l'environnement immédiat des récepteurs. Le sens est construit par les interactions entre individus qui arrivent au début de ce processus avec un schéma primaire qui pourrait être modifié par divers degrés de d'interaction.

- Un cadre spatio-temporel conçu par l'institution. Les cours ont une durée spécifique. L'enseignant et les apprenants savent à l'avance la durée déterminée et cela se passe dans une classe livrée par l'institution. C'est dans cet espace que les participants vont bâtir une « histoire conversationnelle ».
- Des interactants prédéterminés entre l'enseignant savant et l'apprenant moins compétent.
- Un contenu ou un objet de discours, l'appropriation des savoirs se construit à partir d'activités didactiques diversifiées.
- Un déroulement ritualisé, en fonction de la représentation sociale et des contraintes institutionnelles propres au cadre : la leçon se fait selon un ordre prescrit par exemple le programme.
- Un canal, il existe différents moyens de communication en classe, l'utilisation du tableau, lecture d'un texte, ...
- Des stratégies discursives, servent pour mieux diffuser l'information et l'intercompréhension entre l'enseignant et l'apprenant en utilisant, la reformulation, la répétition, des reprises, des explications. Le but est d'arriver à transmettre un savoir d'une manière plus simple.
- Un but fixé au préalable, enseigner une langue doit se faire selon « un contrat didactique » qui permet de réaliser un programme fixé selon les situations pédagogiques afin d'atteindre des objectifs.

« Le contrat didactique » est la base de fixation de ces éléments qui se rapportent à la situation de la classe.

3.1. Le contrat didactique

L'enseignant met en place une activité didactique destinée aux apprenants ; c'est lui qui gère le processus d'enseignement/ apprentissage ; il pose des questions, régule les tours de paroles et évalue les réponses de ses apprenants...Il fait de sorte qu'un climat favorable soit propice à l'échange. L'apprenant est guidé par l'enseignant qui a pour but de lui transmettre des savoirs langagiers ; la langue représente le projet en commun entre ces

⁴ « La classe de langue peut être considérée comme un « observatoire » qui permet de découvrir de quelle manière les données langagières sont marquées par les uns et les autres. On y découvre des fonctionnements énonciatifs, des usages de la langue propres à la situation. Un cours de langue, se déroulant dans un contexte scolaire donné, est doté comme toute autre interaction insérée dans un cadre social d'un certain nombre de traits qui, s'ils sont dégagés, peuvent constituer un cadre d'analyse pour les interactions en classe de langue » (Cicurel, 2011a : 25-26)

deux partenaires. C'est ce projet en commun qui définit le contrat didactique ; autrement dit, un contrat didactique est un contrat qui se noue entre l'enseignant et les apprenants en relation avec les savoirs. Ce contrat détermine le rôle de chacun et sert à organiser la classe.

Brousseau⁵ (1980) définit le contrat didactique comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant » (Brousseau, 1980 : 127). Il est défini par Boissat (1991) comme un accord, un engagement et des devoirs qui lient les partenaires entre eux.

Le contrat didactique est un élément essentiel qui permet de cadrer la situation institutionnelle. Ce contrat fait partie des « prémisses organisationnelles » de l'interaction. Il est donc impossible d'analyser l'interaction en classe sans faire référence à ce contrat. Bien que les rôles des interactants soient connus conformément au contrat didactique, la réalité de l'interaction didactique n'est pas prédéfinie.

« [L'enseignant et les apprenants] sont liés par un contrat de devoirs et de droits réciproques qui suscite chez l'un comme chez l'autre un certain nombre d'attentes et de représentations. E a pour devoir de transmettre à A un savoir et un savoir-faire. C'est effectivement une des attentes de A, qui, dans ses représentations, associe E avec la détention du savoir. A a le devoir d'engager, de conserver et d'utiliser ce qui lui a été transmis. Corrélativement, E a le droit de vérifier si A sait dire ou sait faire et d'évaluer le degré de ce savoir-dire et/ou de ce savoir-faire. Autrement dit, il a mandat de perquisition et droit de réquisition de prestations langagières. Par ailleurs, E a le droit de gestion des procédures pédagogiques et le devoir d'animation des différentes phases de la transmission et de l'évaluation. En contrepartie, A a le droit de demander- d'exiger- des explications, des informations, des évaluations et des corrections et le devoir de répondre à toute injonction procédurale, toute élicitation de discours émanant de E » (Boissat, 1991 : 263-264)

Selon Cicurel (2011a) l'interaction didactique est en principe prévisible du fait que l'enseignant, dans son rôle de « locuteur savant », a affaire à des locuteurs en cours d'apprentissage. L'enseignant est censé savoir ; c'est pour ça qu'on le nomme le « locuteur savant » et s'adresse aux apprenants selon un contrat didactique qui doit, par le biais de stratégies diverses, favoriser l'apprentissage ; en revanche les potentialités

⁵ Le concept de contrat didactique a été introduit par Guy Brousseau didacticien des mathématiques.

interactionnelles peuvent être entravées en raison des limites et des règles imposées du contrat didactique qui met fin aux initiatives langagières.

3.2. Des rôles interactionnels prédéterminés

En contexte didactique, l'interaction tisse des rôles où les interactants échangent entre eux. Dans toute situation didactique, l'enseignant et l'apprenant ont des rôles bien spécifiques et déterminés ; chacun des interactants doit respecter le rôle qui lui est destiné. Ces rôles se manifestent par des comportements langagiers particuliers et se définissent par la conversation autour d'un sujet qui est l'objet de l'échange. L'interaction didactique n'est pas similaire à celle de l'interaction ordinaire puisque, en classe, l'un des interactants a pour but la transmission du savoir tandis que l'apprenant a pour mission de démontrer et prouver les degrés d'assimilation des activités didactiques et d'intégration de nouvelles acquisitions.

L'enseignant et l'élève ont chacun un rôle spécifique en rapport avec leur statut. Vion (2000) aborde la notion de « rôle institutionnalisé » pour faire comprendre le rôle de chacun dans son domaine et son statut social. Cette notion de rôle permet donc de « rendre compte des schémas d'actions attachés à la réalisation d'une position sociale effective » (Vion, 2000 : 106).

Dans la situation institutionnelle ainsi que les situations sociales, les acteurs lors de l'interaction, mettent en avant des « signes d'appartenance » : l'enseignant par son autorité et sa compétence, l'apprenant par son implication dans l'interaction. (Cicurel, 2011a : 46)

3.2.1. Le rôle interactionnel de l'enseignant

L'enseignant a une place qui lui est bien destinée dès le départ avec un bureau et une estrade ; il est mis en aparté par rapport aux autres participants. La place de l'enseignant est « haute »⁶ c'est lui qui gère et dirige les échanges, distribue les tours de parole, affiche le thème de la séance d'apprentissage, dirige le fonctionnement de la séance, diffuse les appréciations sur le travail fourni. Dabène (1984) attribue à l'enseignant trois fonctions principales :

- Celle d'informateur « vecteur d'information » : il porte le titre d'expert de la matière enseignée ; il est donc appelé à transmettre un savoir sur la langue.

⁶ Les chercheurs de l'école de Palo Alto (Watzlawick, 1972) distinguent une place haute « enseignant » et une place basse « apprenant » dans l'interaction.

- Celle d'animateur « meneur de jeu » : il mène et dirige les tours de parole, choisit les activités.
- Celle d'évaluateur : Il détient le pouvoir de juger les travaux de ses élèves.

L'enseignant peut mettre en pratique ces trois fonctions en même temps lors de la dynamique de l'interaction didactique et passe d'une fonction à l'autre ; lui seul détient les échanges et les rôles et fait l'objet du « foyer d'attention visuelle » (Goffman, 1987). Deux types d'actes de parole sont mis en relief de façon très régulière dans l'énonciation professorale : la demande de dire (les actes de sollicitation) et le dire de faire (l'injonction) (Cicurel, 2011a : 29). Le partenaire enseignant, c'est bien lui qui dirige le partenaire enseigné ; il régularise ses lacunes et l'aide à produire correctement des énoncés oraux. Il suscite la curiosité des élèves en mettant à leur disposition différents thèmes et sujets qui les poussent à produire et à étaler leur avis.

La capacité à transmettre des savoirs langagiers relève de la notion de didacticité⁷. Moirand (1993) y donne trois définitions :

- Définition situationnelle : il s'agit de la situation de communication où l'enseignant possédant un savoir est amené à le transmettre à l'apprenant.
- Définition formelle : s'attache aux manifestations linguistiques par l'utilisation de diverses stratégies communicatives (définitions, exemplification, explication...)
- Définition plus fonctionnelle : il s'agit de la visée que les participants enseignant/apprenants expriment.

Ces trois définitions se complètent et se croisent permettant de mettre en évidence des degrés et des formes différentes de didacticité.

Selon Bouacha (1984) un cours est une « intervention cognitive réglée » au cours de laquelle le participant expert a pour mission de transmettre son savoir. Le plus difficile à gérer pour un enseignant c'est au moment où l'interaction prend de l'espace et devient de plus en plus libre et c'est là où l'enseignant expert sait comment faire pour réorienter sa séance et revenir à l'activité d'apprentissage déterminée dans sa fiche pédagogique.

⁷ « La didacticité d'une situation est également attestée par les pratiques scripturales des participants. Du côté de l'apprenant on prend des notes, on fait des devoirs, on écrit pour se souvenir, etc. Du côté de l'enseignant, l'activité écrite est également manifeste : on écrit avant le cours pour préparer, on corrige des devoirs, on écrit au tableau pour aider l'appropriation, on note les élèves, etc.» (Cicurel, 2011a : 22)

3.2.1.1. L'enseignant expert

L'activité de l'expert se rapporte à la connaissance qu'il a de ses propres processus cognitifs dans la mesure où elle cherche à développer la réflexion en action⁸ ; en d'autres termes elle « procède de la connaissance sur la connaissance ».

Tochon (1993b) dans sa définition de l'enseignant expert évoque deux facteurs : son expérience et sa formation académique.

- Par son expérience, l'enseignant expert se démarque par son aisance à intervenir sur les variables d'une tâche. Il peut rendre lisible et compréhensible les éléments complexes.
- Par une formation académique renforcée et dirigée sur la pédagogie, l'enseignant augmentera sa capacité de détecter l'obstacle au moment de l'accomplissement de sa tâche didactique. Il pourra sans trop de difficultés gérer sa classe dans de bonnes dispositions et préserver la motivation de ses élèves.

Tochon (1993b) définit l'enseignant expert comme celui qui improvise et qui a acquis un haut niveau de compétences dans l'enseignement de sa matière. Il maîtrise cette improvisation « planifiée » en raison de son ancienneté à livrer le même programme d'enseignement et des routines intériorisées.

« L'expertise semble être une question de compétence spécialisée plutôt que d'intelligence générale supérieure, et de mise en relation constante de la réalité avec des modèles d'interprétation intériorisés, souvent organisés selon le critère binaire de « typicalité » : les réactions aux événements sont fonction de leur attribution à la classe des éléments typiques ou atypiques. L'enseignant expert décèle dans son environnement tout événement atypique qui peut l'amener à prendre une décision de changement ou d'adoption. En ce sens, l'expert est un professionnel qui réfléchit sans cesse, sur la base des images de cas intériorisés par l'expérience » (Tochon, 1989 : 28)

Les routines permettent la réalisation d'un certain nombre d'activités de manière adéquate; elles reposent l'esprit et soulagent la mémoire puisqu'au moment de la réalisation de l'activité, l'esprit n'est pas conditionné, la concentration est orientée sur la réponse la plus adaptée à la situation de l'instant.

⁸ « Beaucoup de formateurs d'enseignants, par exemple, estiment que l'aptitude à la recherche-action en classe est un excellent moteur de perfectionnement tant en formation continue qu'en formation initiale » (Tochon 1993)

Tochon (1993a) distingue trois avantages relatifs aux routines :

- La réduction du nombre d'item en même temps.
- La diminution du nombre de décisions.
- L'augmentation de la prédictibilité des actions ou réactions à venir.

Ainsi, l'enseignant est dans la capacité de mener diverses activités didactiques comportant une certaine complexité puisque son savoir- faire est « routinisé » ; les routines font partie de son « répertoire habituel » ce qui l'amène au cours de la verbalisation à adopter un discours de « généralisations ».

Schön (1996) conçoit que la généralisation est un « transfert réflexif ». Etant donné que le savoir est « incorporé » à notre propre savoir faire, il est possible de mettre en pratique des actes sans réfléchir. La question du savoir relèverait moins d'une opération intellectuelle préalable mais plutôt d'actes spontanés « bien qu'il nous arrive de penser avant d'agir, il demeure vrai, que la plupart du temps, notre comportement spontané en matière d'habilités pratiques ne découle pas d'une opération intellectuelle préalable et pourtant nous démontrons une sorte de savoir » (Schön, 1996).

Généralement, on a tendance à considérer l'enseignant expert comme étant une personne qui est détentrice de savoirs, de connaissances, doté d'une certaine aisance, voire d'autorité. Chouinard (1999) perçoit autrement cette notion d'autorité « les experts ne se perçoivent pas comme les détenteurs de l'autorité, mais plutôt comme les responsables de l'établissement et du maintien dans la classe de conditions propices à l'apprentissage » (Chouinard, 1999 : 501).

3.2.1.2. L'enseignant novice

L'enseignant novice puise dans son répertoire des représentations sur la manière d'enseigner et d'exercer son métier.

« les enseignants débutants ont puisé les signes d'identification dans le répertoire des professeurs côtoyés au cours de leur scolarité. [...] Cette figure de référence aura un effet non seulement sur le choix de métier des enseignants débutants, mais également sur la manière de l'exercer et de se construire en tant que professionnel » (Périer : 2014 : 32)

Les représentations des enseignants débutants influent sur la manière de procéder en classe, notamment « l'importance accordée au contenu, à l'organisation de la classe et à la conception de l'apprentissage et de l'enseignement » (Chouinard, 1999 : 498).

Pour cet auteur, la gestion de la classe chez les enseignants débutants reste une tâche complexe pour diverses raisons, en particulier à cause des « représentations (entités hypothétiques internes, chargées d'affects, qui cristallisent des significations particulières chez un individu dans un domaine donné) inopérantes qu'ils entretiennent à l'endroit des élèves et de l'enseignement » (Chouinard, 1999 : 498).

Contrairement à l'enseignant expert, l'enseignant novice planifie ses interventions. La présentation de son cours est prédéfinie suivant un modèle cognitif anticipateur et mis en ordre. Le déroulement des actions qu'il a prévu de mettre en œuvre est pour chaque situation bien spécifié et hiérarchisé. Il est dérouté dès qu'un imprévu se présente à lui ; il ne peut pas apporter une réponse adaptée et instantanée « Il ne semble pas possible qu'il puisse abandonner son plan de cours pour faire face aux imprévus » (Tochon, 1993a). L'enseignant novice face à l'imprévu tend à préserver sa « face » pour que l'estime de soi ne soit pas altérée.

« Les enseignants novices semblent plutôt portés à éviter toute analyse et évaluation de leur propre pratique pour assurer une certaine confiance en soi leur permettant de « survivre » aux premières années pénibles pendant lesquelles ils doivent s'approprier non seulement le matériau des contenus en le transposant d'une manière assimilable, mais encore une série de modèles de comportements appropriés pour la gestion interactive de la classe » (Tochon, 1989 : 31)

3.2.2. Le rôle interactionnel de l'apprenant

Le rôle de l'apprenant en classe est différent de celui de l'enseignant. Celui-ci est seul, les apprenants sont nombreux, ont le même statut et sont censés avoir le même rôle dans l'interaction. L'apprenant doit suivre le cours décidé et dirigé par l'enseignant, répondre aux activités proposées et jouer le rôle de participant. Il doit faire preuve de mobilisation pour une bonne acquisition des savoirs et contribuer au maintien d'un climat de travail favorable.

Le comportement interactionnel de l'apprenant est caractérisé par Cicurel (2011a) comme suit:

- La prise de la parole est déterminée par le partenaire enseignant. L'élève a droit à la parole suite à une permission selon un « contrat de parole ». L'élève qui ne respecte pas la règle de parole pourrait être averti.

- L'élève doit accepter les observations faites par son expert ; il est amené à se corriger et admettre ses erreurs afin se s'améliorer et d'éviter de refaire les mêmes erreurs pour des fins d'apprentissage.
- Il faut qu'il respecte le temps de parole consacré pour qu'il y ait droit à la parole pour tous. Les élèves doivent avoir les mêmes droits pour une prise de parole diversifiée.

3.2.2.1. Apprenant actif

L'apprenant actif est un apprenant qui participe aux échanges, à l'animation de l'activité, il manifeste un fort intérêt à l'activité d'apprentissage. Il peut être un élément « ressource » pour son partenaire enseignant dans diverses situations mais aussi pour les autres apprenants. L'apprenant actif adopte un « comportement verbal réactif » (Bouchard, 1998 : 14) à la demande de son partenaire enseignant « [la demande de l'enseignant] n'est pas obligeante, elle impose une obligation » (Maulini, 2005 : 25)

L'apprenant n'est pas seulement celui qui a pour mission de répondre aux sollicitations enseignantes lors de l'interaction didactique, il n'est plus perçu comme un « répondant » mais plutôt comme un individu « déchiffreur de code », qui peut apporter une certaine influence au déroulement du cours. (Mondada & Pekarek Doehler : 2000). La motivation dont il fait preuve peut provenir de l'intérêt qu'il porte à l'objet de l'activité ou de sa sollicitation récurrente par l'enseignant ou encore sa personnalité en voulant épater son enseignant et /ou le groupe d'apprenants.

3.2.2.2. Apprenant passif

L'apprenant passif est un élève qui ne réagit que rarement aux sollicitations enseignantes. Il manifeste souvent un mutisme ou des inquiétudes au moment de la prise de parole en langue cible et cela se traduit par des marques discursives (hésitations, reprises, intonations interrogatives). Il exprime un sentiment d'incertitude car prendre la parole c'est se mettre en vue et marque ainsi son identité discursive ; il essaie de mettre un intervalle entre le « soi réel » et le « soi apprenant » (Cicurel, 2011a).

L'enseignant peut parfois intervenir en mobilisant les énergies de chacun de ses élèves pour que tout le monde adhère à l'activité notamment l'apprenant passif qui éprouve le sentiment d'avoir participé à une élaboration collective. L'apprenant apprend à apprendre avec ses camarades.

3.3. Le processus d'alternance et d'organisation conversationnelle

Lors d'un échange en contexte naturel, on peut aborder le sujet que l'on désire et parler d'une façon plus spontanée et moins réfléchie. Nous n'avons pas un principe à suivre, ni des résultats à atteindre ; ce qui diffère de l'interaction en classe. Les interactants ont des normes et des règles à suivre ; l'enseignant régule la prise de parole selon un cadre institutionnel, c'est un « système d'alternance » qui s'impose et qui est un dispositif d'échange assez structuré. La réalisation des échanges devra cependant être organisée et suppose la mise en place de règles à travers des tours de paroles où le rôle de chef d'orchestre est dévolu à l'enseignant.

La problématique de l'interaction didactique a été abordée par Sinclair & Coulthard (1975), Altet (1994) et Bouchard (2005). Les travaux de Bellack résumés par Crahay (1989) montrent que la majeure partie des enseignants sollicite l'échange autour de la triade :

- Sollicitation de l'enseignant.
- Réponse de l'apprenant.
- Réaction évaluative de l'enseignant.

L'échange fructueux dans une interaction est un échange où chacun des acteurs joue son rôle particulièrement lorsqu'il y a acceptation et participation active des apprenants. L'évaluation enseignante est un volet incontournable qui permet à chacun des partenaires acteurs de se situer dans l'avancement de la tâche à accomplir et par rapport aux attentes réciproques.

« Lorsque l'enseignant se dispense de porter une évaluation sur la production langagière des apprenants, l'observation montre que ces derniers se trouvent désorientés. En effet, on attend de l'enseignant qu'en plus de sa fonction d'informateur et d'animateur il remplisse celle de juge. Au cours de leur apprentissage, les élèves, par leurs productions langagières, font constamment des hypothèses sur le fonctionnement de la langue étudiée et veulent connaître la validité de ces derniers. Ils attendent le verdict de l'enseignant et parfois le sollicitent (*c'est comme ça qu'on dit ? c'est ça ?*). Il est donc fréquent que les prises de parole des apprenants soient suivies d'une évaluation de la part de l'enseignant. » (Cicurel, 1985 : 47)

Les travaux de Sinclair & Coulthard (1975) réaffirment la dominance de ce schéma (IRF)⁹ et qui peut représenter une base reproductible. Il s'agit d'un modèle hiérarchique en cinq unités, allant du rang le plus large au rang le plus petit. Il s'agit de :

- L'évènement de communication, représente le cours dans un contexte éducatif.
- La transaction, concerne des échanges qui s'orientent vers un même but transactionnel (effectuer une tâche didactique, rendre des copies, donner des devoirs à faire etc...). Ces échanges peuvent être ponctués de marqueurs qui indiquent l'ouverture et la fermeture de la transaction (« maintenant », « bon », « maintenant », « allez »).
- L'échange, cette unité est constituée par d'au moins deux interlocuteurs ; cet échange est composé de trois éléments : - Sollicitation (du professeur) - Réponse (de l'apprenant) - Réaction (du professeur).
- Le mouvement est une initiative, une réponse ou une confirmation. Pour Sinclair et Coulthard le tour de parole n'est pas une unité de discours et ne peut être assimilable à un mouvement. Ainsi par exemple, si la réponse de l'apprenant entraîne une réaction positive, l'enseignant relance l'échange alors qu'une réaction négative suffit pour que l'interactant élève interprète qu'il s'agit d'une demande implicite de continuer.
- L'acte de parole est la plus petite unité de communication (informer, reprocher, demander de dire...).

Cicurel (1985) insiste sur la nécessité de l'enjeu communicatif dans la réalisation de la transmission des savoirs.

« La manière dont l'enseignant remplit sa triple fonction d'informateur, d'animateur et de juge, en particulier à travers l'analyse des actes de sollicitation et

⁹ Le système d'alternance des tours de parole a une autre appellation qu'on nomme schéma (IRF) (Initiation, Réponse, Feedback). Le schéma IRF est une matérialisation discursive du caractère institutionnel de la classe.

McHoul (1978) insiste sur la responsabilité du partenaire enseignant d'évaluer, lors du mouvement (F), la pertinence du mouvement (R) développé par l'apprenant. De par le schéma IRF, la gestion de la parole en classe s'organise de manière différenciée parmi les participants. Les réponses apportées par les apprenants se font lors du mouvement(I) par rapport au sujet choisi par l'enseignant.

Ellis (1979) souligne l'influence du mouvement sur la façon dont va évoluer le sujet choisi dans les mouvements ultérieurs. Clifton (2006) Le schéma IRF oblige l'emprise de l'enseignant sur le discours du fait qu'il détient les mouvements.

Le schéma IRF a été enrichi par Boulima (1999). Ces modifications ont été encouragées par Coulthard et Sinclair eux mêmes admettant la variété des contextes d'occurrence du discours de classe. Nous aborderons dans le chapitre III de la partie I les enrichissements apportés par Boulima au modèle FLIAS.

d'appréciation, ce qui permet de comprendre l'enjeu communicatif (ce qu'il attend des apprenants). A cet effet, il serait intéressant de réfléchir sur ses stratégies de communication ; comment s'y prend-il pour arriver à se faire comprendre et comprendre son public » (Cicurel, 1985 : 56).

Selon Cicurel (1985) les actes d'appréciation constituent la trame langagière de la classe de langue et dans laquelle se produisent des ajustements de manière continue. Elle distingue trois positions dans l'acte d'appréciation :

- Il indique à l'apprenant la validité de ses productions.
- Il donne une information sur le code et constitue une nouvelle « entrée ».
- Il permet à l'apprenant de comprendre ce qu'on attend de lui.

La production d'un énoncé peut faire l'objet d'une appréciation et d'une sollicitation par l'enseignant. Si l'énoncé de l'apprenant est incorrect, l'enseignant peut apprécier et lui demander de faire une autre proposition. S'il donne *une appréciation négative* cela veut dire que l'enseignant sollicite d'autres essais, d'autres propositions. En revanche, *l'évaluation positive* signifie un arrêt de l'échange.

« L'objet de l'appréciation (sous la forme syntaxique, morphologique, phonétique, lexicale ou sur le contenu) constitue une indication précieuse pour les apprenants qui comprennent alors quel est l'enjeu du cours (veut-on qu'ils produisent des formes correctes, qu'ils montrent une rigueur argumentative, qu'ils soient inventifs etc...). En ce sens l'appréciation participe de la construction du code communicatif inhérent à la classe (Cicurel, 1985 : 51) .

3.4. Des règles conversationnelles

Converser c'est accepter et adhérer à des « règles de conversation ». La conversation n'est faisable qu'à la condition pour les partenaires de consentir un minimum de coopération. Pour Grice (1979) la compétence communicative du sujet parlant sur les mécanismes discursifs ont été nommés par l'appellation de « maximes conversationnelles »¹⁰ c'est à dire l'habilité que les locuteurs possèdent pour pouvoir réaliser une coopération et un échange fructueux vient principalement par d'adhésion à quatre règles (qualité, quantité, relation et modalité) :

¹⁰ La théorie des maximes conversationnelles a eu un impact majeur dans le développement des études sur la conversation. Elle est fondée sur le concept d'*implicature*, définie comme « ce qui est dit » à l'opposé « de ce qui est communiqué ». Elle intègre également un concept central : *la coopération*. Le principe étant que chaque participant a pour mission de contribuer au déroulement de l'échange verbal de telle sorte que sa contribution ait un rapport à l'attente de (ses) interlocuteur (s) ; cette contribution repose sur quatre éléments essentiels (intentions des interlocuteurs, stade de la conversation, finalité et direction de la conversation).

- La règle de qualité, il faudrait que les interlocuteurs soient amenés à dire la vérité, à être sincères, honnêtes et donnent plus de fiabilité à la communication. Cependant, en classe de langue, l'élève n'est pas tenu à cette obligation de vérité puisqu'il fait appel à des simulations du réel lors des activités didactiques.
- La règle de quantité signifie qu'un locuteur est tenu de ne pas dépasser une certaine quantité d'informations. Pourtant, on constate chez l'enseignant une tendance à étirer les échanges quitte à répéter sans cesse afin d'aiguiller ses apprenants vers des réponses adaptées. L'interaction didactique n'a pas le même rythme qu'une conversation ordinaire. En classe de langue, l'enseignant est amené à répéter, à reformuler sans cesse et c'est ce travail de répétition qui favorise le processus d'acquisition.
- La règle de relation « parler à propos », cette notion peut prêter à confusion et désorganiser l'énonciation ; pour les enseignants, la reprise des énoncés est quasiment la règle, cela est dû au fait que ces énoncés soient conçus par d'autres qu'il s'agisse de manuels, d'exercices, de dialogues etc ; les sollicitations vont se confondre dans une polyphonie où le réel et l'imaginaire se côtoient.
- La règle de modalité, (comment doit-on exprimer ce que l'on dit) s'exprime par « soyez clair » « explique toi ». Cette règle – qui doit être conforme à un enjeu communicatif de type didactique- est essentielle en classe de langue où l'accent est mis sur la manière de parler plus que le contenu de la parole.

4. Le modèle de production de parole : « canevas discursif »

En classe de langue, les règles interactionnelles sont quelque peu différentes dans la conversation ordinaire dans le sens où l'enseignant cherche à encourager quitte à bousculer ses apprenants à parler dans la langue-cible. Mais comment procéder ? Comment installer une structure qui soit plus vivante qui encourage l'acquisition d'un savoir langagier. Le « schéma producteur » suggéré par Cicurel (1992) en est une réponse et va plus loin puisqu'il permet, à partir d'injonctions reconnues par les apprenants, d'identifier les facteurs de progression du discours pour en faire un « canevas de production discursive ». L'injonction de base « Parlez » peut se fragmenter en « Parlez de », « Parlez mieux », « parlez encore », « parlez comme », « ne parlez plus »

Le but de l'enseignant est d'inviter ses apprenants à prendre la parole, à parler pour produire, à produire pour s'exprimer, à s'exprimer pour « sortir » leurs idées et leur pensée et de développer des mécanismes conversationnels.

4.1. Parlez de : favoriser une atmosphère communicative

« Parlez de » est une demande engageant les apprenants à parler du thème affiché, par exemple suite à une projection d'un document audio-visuel, l'enseignant attend des commentaires sur le sujet ; il posera ainsi des questions sous forme de « De quoi parle-t-on dans cette vidéo ? », « Qui est le réalisateur ? » « A qui il s'adresse... ? ». Cette demande s'exprime verbalement mais aussi par des gestes langagiers aux formes diverses et variées pour assurer une participation active de l'ensemble du groupe et maintenir ainsi une ambiance favorable à l'apprentissage.

« Leur finalité est de créer et maintenir des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel, un certain éthos (Maingueneau) qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité. Ce sont des gestes langagiers ou non qui soient par leur tonalité ludique, sérieuse, coercitive (ex : les gestes en « ne pas » de certains enseignants observés), soit par la nature du feed-back affectif, soit par les formes diverses de l'enrôlement (nominatif, regard insistant, etc.) détendent ou crispent les élèves, les stimulent ou non, maintiennent les dimensions relationnelles. [...] Ce maintien d'une certaine atmosphère relationnelle dans la classe, une sorte de tonalité discursive, pourrait bien jouer un rôle déterminant dans l'enrôlement et l'implication des élèves dans les tâches [...] » (Bucheton, 2009, 58)

4.2. Parlez mieux et parlez comme : amélioration de la performance

« Parlez mieux » est une injonction visant à reprendre la phrase, à corriger des erreurs d'ordre langagier, à rectifier une mauvaise prononciation d'un terme. L'enseignant est tenu de corriger l'apprenant, de l'inciter à mieux parler, à reformuler des phrases pour qu'elles soient bien comprises par l'ensemble des participants. Elle peut être exprimée autrement (non ce n'est pas ça, essaie de le dire d'une autre manière) ou par des intonations (mimiques, silences, répétition d'un terme).

La finalité de cette injonction, par le processus d'évaluation systématique et orienté, va avoir un impact sur l'amélioration de la performance des apprenants en produisant des énoncés approchant le modèle validé antérieurement par l'enseignant.

« L'activité évaluative de l'enseignant est importante à observer pour comprendre les objectifs pédagogiques et ce qui est demandé aux apprenants. Si ceux-ci sont

systématiquement évalués sur leurs performances linguistiques (et non communicatives) cela va influencer sur leurs productions futures car ils vont tenter de produire des énoncés aussi proches que possible du modèle qui leur est implicitement proposé par l'orientation de l'évaluation qu'opère l'enseignant » (Cicurel, 1985 : 52).

« Parlez comme » est une injonction à reproduire un énoncé déjà émis par l'enseignant ou un autre élève. C'est une incitation à la reproduction de la forme admise. Elle constitue «l'injonction tacite de reproduire la bonne reformulation» (Cicurel, 1992: 8).

4.3. Parlez encore : invitation à la poursuite du discours

C'est enjoindre l'apprenant à parler davantage, à l'encourager, à continuer de produire des énoncés. L'enseignant procède de la même manière que pour l'injonction « parler de » en utilisant les canaux de la sollicitation et de la régulation. L'enseignant a tendance à anticiper sur les réactions des apprenants en s'auto corrigeant au cas où il y aurait des malentendus dans son discours. Il arrive même que l'apprenant s'implique au cours de la reformulation de l'enseignant en anticipant sur la suite du discours.

4.4. Ne parlez plus : incitation à l'arrêt du discours

Cette injonction négative rappelle que l'enseignant est celui qui gère la prise de parole en classe, que c'est lui qui incite les élèves à parler ou à les freiner ou simplement de ne pas parler. « la prise de parole se fait selon certaines règles. C'est le contexte institutionnel qui détermine si les apprenants prennent librement la parole, la demandent ou au contraire sont contraints de la prendre » (Cicurel , 1985 : 10).

5. La dynamique de l'interaction

L'interaction dans une classe de langue est en perpétuel mouvement, elle n'est pas quelque chose de figé ; elle est souvent sujette à des contraintes qui vont perturber l'ordre que l'enseignant a prévu. Aussi, l'enseignant peut envisager l'interaction comme étant une situation ordinaire qu'il va falloir prendre compte et la construire de manière singulière pour l'ensemble des sujets-actants.

Le tableau ci-dessous élaboré par (Cicurel 2011a) représente un schéma d'une interaction en classe vue en trois temps (avant, pendant et après) où elle met l'accent sur trois plans :

- Le plan du contexte, c'est ce qui précède l'interaction en classe.

- Le plan de l'interaction au moment où fonctionne l'échange entre l'enseignant et l'apprenant et tous les obstacles qui accompagnent l'interaction.
- L'interaction future, les buts fixés.

Le contexte Le passé	L'interaction effective en classe Le présent de l'interaction	Résultats de l'interaction Le futur
Cadre de l'institution, instructions, programmes, Représentation des rôles professeur/élève	Places (asymétrique) dans l'interaction à défendre	Remplir le contrat didactique de l'institution
Objectifs pédagogiques Lignes méthodologiques Préparation du cours Préoccupation à propos du déroulement de l'interaction et des règles de communication	Mise en place de l'activité didactique Thèmes Direction de l'interaction (P,A ; A,A, ect) Distribution de la parole Structuration des échanges	Viser l'agrandissement des compétences (CECR) Vérifier les connaissances Défendre des positions interactionnelles
	Discours surgissant de manière imprévisible	Développement plus «sauvage » des savoir-dire

Tableau 1: Dynamique de l'interaction

Le contexte représente le cadre fixé par l'institution, le programme prescrit. L'enseignant doit y faire référence à plus forte raison qu'il y a des buts à atteindre, une planification à respecter. Or, l'interaction prise dans le vif, les places que chacun doit occuper, qu'il s'agisse de l'enseignant ou de l'apprenant, ne sont pas prédéfinies ; ce qui engendre des discours imprévus et par voie de conséquence des constructions productives différentes de ce qui était prévu par avance.

« On peut [...] considérer ces imprévus comme la marque même de l'ordinaire de la vie de la classe, un ordinaire qui est par nature difficile à négocier. De sorte que ce ne serait pas l'incident qui importerait mais la manière dont les acteurs se le représentent et le négocient, la manière dont ils s'y ajustent réciproquement et conjointement » (Bucheton, 2009 : 29)

Bucheton (2009) met en évidence la singularité de l'ajustement du sujet actant lors de la dynamique de l'interaction.

« Le regard sur la dimension très spécifiquement située et unique et les diverses poudrières parfois sur lesquelles s'instaure la dynamique de l'action du maître nous importent dès lors que notre objet d'étude est précisément la singularité de l'ajustement du maître et sa dynamique dans des situations toujours singulières » (Bucheton, 2009 : 17)

En fait, le cadre initialement prévu va subir une entorse notamment en raison des réactions de l'apprenant qui peuvent être faites de questionnements, d'éléments erronés qui vont obliger l'enseignant à virer vers des thèmes non prévus à l'avance « déplanification ».

« La classe, lieu qui se veut propice à l'apprentissage, met en mouvement une multiplicité de facteurs qui peuvent, selon les cas, aider ou retarder l'appropriation. Le désir d'apprendre, le désir d'être le meilleur du groupe, un programme adapté à son propre rythme, le rapport à la langue apprise, l'aptitude à développer une compétence orale ou écrite, l'occasion d'entendre la langue à l'extérieur ou pas, l'impact du professeur, l'interinfluence entre les apprenants, autant de facteurs qui jouent des rôles déterminants mais dont la pondération risque fort d'échapper au chercheur ... tout comme à l'usage lui-même » (Cicurel, 2002 : 155)

5.1. Pratiques de transmission

Parler de pratiques de transmission c'est faire référence à des pratiques langagières et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre au moment de l'accomplissement de sa tâche didactique et ce dans le but de faire acquérir aux apprenants un certain savoir et des savoir-faire. Ces pratiques de transmission se trouvent entre la planification qui se fait avant le déroulement du cours et la tactique qui émerge lors de la dynamique de l'échange incitant les enseignants à trouver des solutions.

« Le texte didactique est à la fois le produit d'un canevas pré-existant et qu'ont intériorisé les partenaires en présence. Les règles de formation de ce texte ont été apprises au contact de situations multiples auxquelles ont été confrontés apprenants et enseignants. L'existence de ce canevas invisible qui sous-tend les productions langagières n'annule cependant pas la possibilité d'improviser du texte. Et c'est cette cohabitation entre un texte dont le canevas est prévisible et la créativité verbale des participants que nous rencontrons lorsque nous participons ou observons un cours de langue » (Cicurel, 1992 : 12)

L'action d'enseignement exige pour l'enseignant d'avoir la capacité et l'habileté de s'inspirer de son expérience professionnelle et de son vécu personnel afin de faire face à des situations où il est demandé que l'apprentissage soit fait. Des gestes professionnels, une culture d'enseignement, des décisions et des réactions spécifiques à des situations éducatives s'apprennent et se développent avec le temps.

« Les pratiques de transmission sont des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un locuteur expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine, de la formation de l'enseignant, de son expérience et de sa personnalité. Les activités didactiques

formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc.) aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres font partie des pratiques de transmission ». (Cicurel, 2011a : 156)

5.1.1. Du « cadre interactif » à « l'espace interactif »

Vion (1992) fait la distinction entre « le cadre interactif » et « l'espace interactif ». En classe, le cadre interactif est en corrélation avec le statut des deux partenaires enseignant/ apprenant liés à un contrat didactique. L'espace interactif s'invite et prend place dans le cadre interactif par le biais de « modules¹¹ » qui viennent s'inscrire dans l'interaction c'est-à-dire dans le cadre-classe et peuvent faire varier la relation interpersonnelle.

« on ne peut [...] parler sans occuper une ou plusieurs places déterminées. Ce faisant, on convoque inévitablement son partenaire à une ou plusieurs places corrélatives. On ne saurait communiquer sans passer par la construction d'une relation sociale, et cette relation s'exprime à partir d'un rapport de places, impliquent un positionnement respectif des images identitaires. [...]. L'expression de ces positions passe par les modes de verbalisation, les attitudes et les gestes, les canaux para verbaux, la posture, et la disposition proxémique » (Vion, 1992 : 80)

La notion d'« espace interactif » est utilisée pour mettre en relief l'au-delà du cadre interactif, là où se noue dans et par l'interaction une dynamique de rapport de places.

« [...] quel que soit le poids des déterminations sociales « extérieurs » à l'interaction, la relation interlocutive est actualisée, donc construite, par la co-activité des sujets. L'espace interactif se construit à tout moment dans et par les activités discursives, les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeler » (Vion, Cité par Mahieddine , 2009 : 16).

5.1.2. La place de la langue

L'enseignant de langue a une relation étroite avec la langue, l'objet à enseigner. Au moment de son action professorale il est amené à user de diverses stratégies afin de rendre accessible le « matériau verbal » par des explications, des comparaisons, des métaphores etc. Cette façon de faire peut être assimilée à une compétence méta-langagière. C'est la capacité de l'enseignant à s'appuyer sur des exemples puisés de son répertoire culturel, de sa biographie scolaire et professionnelle afin de mieux faire comprendre à ses apprenants le sens d'un mot ou un des aspects de son activité.

¹¹ Selon Vion (1992), les modules de conversation ne peuvent être tout à fait similaires aux interactions didactiques conversationnelles. Il met en avant l'interaction dans le cadre d'une conception modulaire.

5.1.3. Des opportunités d'apprentissage

La dynamique de l'interaction a montré que l'apprenant ne manque pas de s'accaparer la maîtrise de son apprentissage ; ainsi est constaté un glissement de connaissances vers l'apprenant à partir de l'enseignant. Selon Cicurel (2011a) la participation de l'apprenant à l'apprentissage revêt diverses formes :

- Demander des explications par rapport à la compréhension d'un terme ou un énoncé. L'apprenant peut manifester un besoin d'aide à la compréhension, exprimer des questionnements, demander davantage d'informations sur un sujet donné durant l'activité didactique.
- Défendre sa face contre l'agression d'une correction qui peut paraître injustifiée. La production ou la répétition d'un terme nouveau qui n'est pas en rapport avec le thème traité en interaction. Ce qui laisse supposer que l'apprentissage est un dispositif cognitif personnel.
- Faire attention à ce qu'il n'y aurait pas de contradiction ou d'incohérence entre ce qui a été énoncé par l'enseignant lors du déroulement de la séance et au moment de l'application de l'activité d'apprentissage.

5.1.4. La parole apprenante : source de construction

La prise de parole de l'apprenant permet à l'enseignant de puiser de la matière qui va constituer des données d'apprentissage « [...] le discours de l'enseignant se nourrit des productions antérieures des apprenants qui, répétées et le plus souvent reformulées, constituent alors des données d'apprentissage pour tout le groupe » (Cicurel, 2011a : 50).

Il est impossible pour un enseignant de prévoir le déroulement de la séance. Une planification de l'activité didactique sert à se fixer un objectif et à se repérer dans un cheminement cohérent qui aide à la réalisation de l'objectif atteint sauf que le cours de langue ne peut être conçu sans être interrompu par des questionnements d'élèves soucieux de comprendre; l'enseignant ne peut se dérober à ses obligations, il est amené à répondre aux besoins d'apprentissage de ses apprenants ; ce qui exige maîtrise et acquisition de compétences multiples : il doit être capable de définir une notion, donner une règle grammaticale, reformuler.

6. La double face de l'activité

Se situant dans une perspective épistémologique la didactique professionnelle se caractérise par deux dimensions¹² essentielles :

- Une première dimension constituée par les capacités d'agir du sujet dans les situations où il réalise son activité.
- Une deuxième dimension relative aux ressources dont dispose le sujet qu'il construit, réalise, s'approprie afin d'assurer son pouvoir d'agir.

Ce qui a amené Rabardel et Samurçay (2004) à faire la distinction entre l'activité productive et l'activité constructive. Nous approchons cette notion d'activité dans le courant de recherche initié par Vergnaud, qui concerne la conceptualisation dans l'action et en particulier le couple schème-situation. Le plus grand souci de ce chercheur¹³ est axé sur la construction d'une théorie de l'activité humaine qui permet à un sujet de joindre connaissance et action (Vinatier & Altet, 2008 :13). S'appuyant de cette perspective, Samurçay et Rabardel (2004) ont abouti à l'idée que toute activité humaine contient deux faces : une « activité productive » et une « activité constructive ». La première, relève de la transformation du réel et la seconde relève de la transformation de l'homme par lui-même et se développe dans le temps. L'apprentissage regroupe ces deux activités. L'agencement entre celles ci mène à deux remarques : d'une part, ces activités sont en corrélation et sont indissociables ; d'autre part, la relation qui existe entre les deux est une relation inversée ; l'activité productive est le but de l'action.

« La dimension constructive de l'activité se développe chez une personne dans le temps. Nous reprenons à notre compte cette double dimension de l'activité comme clé d'intelligibilité du fonctionnement des acteurs de la classe qui vont se construire à partir de l'ensemble des conditions définies par une pratique effective » (Vinatier & Altet, 2008 : 13).

6.1. L'activité productive

L'activité productive est une activité qui consiste à réaliser un certain nombre de tâches visant à atteindre des buts concrets. Cette activité peut se réaliser en un instant ou prendre plus de temps. Cette activité s'achève une fois l'objectif atteint. Le sujet enseignant au cours de l'interaction didactique communique des savoirs, des savoir-faire

¹² Marie-Jeanne Perrin-Glorian, « MerriMaryvonne. Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 168 | juillet-septembre 2009, mis en ligne le 07 octobre 2010, consulté le 19 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1853>

¹³ G.Vergnaud chercheur en psychologie qui a développé la théorie de la «conceptualisation de l'action»

dans le but de rendre l'apprenant un « sujet mieux connaissant ». L'activité productive est une « activité finalisée réalisée, orientée et contrôlée par le sujet psychologique pour réaliser des tâches qu'il doit accomplir en fonction des caractéristiques des situations » (Samurcay & Rabardel, 2004 :166-167). A travers l'activité productive, le sujet-actant transforme le réel ; cette transformation peut être matérielle, sociale ou symbolique.

Pour analyser l'activité productive, c'est l'activité médiatisée qui est retenue, car elle préserve les caractéristiques des individus, des outils et des situations. La fidélité des enregistrements est un gage d'efficacité de l'analyse qui a pour ambition de tirer des conclusions par rapport à ses hypothèses. L'analyse de l'activité productive de l'enseignant conduit à déterminer celle-ci en « termes de buts, de règles d'actions, de prises d'information et de contrôle permettant d'inférer les principes qu'il tient pour vrais » (Vinatier & Altet, 2008 :13).

6.2. L'activité constructive

L'activité constructive est une activité « orientée et contrôlée par le sujet qui la réalise pour construire et faire évoluer ses compétences en fonction des situations et des domaines professionnels d'action » (Samurcay & Rabardel, 2004 : 166-167).

Selon Rabardel¹⁴, l'activité constructive¹⁴ participe au développement de l'individu, à son évolution, à la reconfiguration de ses ressources et assimilent les circonstances et vécus personnels de l'acteur. La visée est l'évolution future de l'individu. La temporalité est donc différente de celle de l'activité productive qui vise une échéance moins longue.

« Le sujet capable est, par-delà le quotidien, un sujet en devenir. [...] Parce que c'est un sujet acteur de son propre mouvement et de ses propres dynamiques évolutives. Le sujet capable est à la fois sujet d'activités productives au quotidien et sujet d'activités constructives, par lesquelles il modèle ses systèmes de ressources et de valeurs, ses domaines, situations et conditions d'activités pour le futur. Il est sujet en développement, et sujet de son développement, sur l'ensemble des dimensions pertinentes et valides pour ses activités » (Rabardel, Cité par Altet & Vinatier, 2008 : 178)

L'expérience se transforme en éléments identifiables et mesurables mais aussi en capacités moins saisissables, en ressources, en compétences, en instruments, et ce qui est plausible en identité. Les dictionnaires définissent l'expérience comme étant une

¹⁴ Pierre Rabardel fondateur du réseau de recherche sur la didactique professionnelle en 1995.

connaissance acquise par la pratique accompagnée d'une réflexion sur cette pratique « La distinction entre activité productive et activité constructive ne peut exister sans un troisième terme, qui est celui de **l'expérience**. L'expérience est certes le résultat de l'activité productive, mais elle est aussi un matériau sur lequel va travailler l'activité constructive ».

Ce chapitre nous a permis d'avoir un aperçu sur les parcours de l'analyse conversationnelle et sur les différents éléments qui régissent les interactions de classe. L'analyse conversationnelle s'est liée à l'analyse descriptive des échanges interpersonnels prenant en considération uniquement le contexte interactionnel indépendamment du contenu.

L'approche Goffmanienne a montré qu'il existe un ordre, « un rituel », des règles où chacun des participants cherche à se protéger, à se valoriser, à préserver sa « face ». Elle permet de comprendre le fonctionnement de l'interaction didactique qui a son propre contexte et un cadrage qui la détermine.

Au sein de ce format bien défini en y retrouve un cadre spatio-temporel, des interactants, un but prédéfini, un contenu didactique, un déroulement ritualisé, un canal et des stratégies discursives. Le contrat didactique permet de fixer ces éléments qui se rapportent à la situation de classe.

L'interaction didactique est un ensemble d'éléments qui permettent le bon fonctionnement de cet échange ; elle est organisée selon un mode spécifique un « cadre » qui la définit. Les interactants ont des normes et des règles à suivre ; l'enseignant a pour mission de réguler la prise de parole selon un cadre institutionnel, c'est un « système d'alternance » qui s'impose et qui est un dispositif d'échange assez structuré. Le « schéma producteur » encourage l'acquisition d'un savoir langagier des apprenants, à partir d'injonctions.

La dynamique de l'interaction implique des imprévus de nature diverse qui sont liés aux aspects institutionnels ou au contexte classe et auxquels l'enseignant devra faire face. Ces imprévus sont considérés comme des obstacles venant perturber le bon déroulement de l'activité. L'enseignant doit mettre en œuvre des compétences qu'il puise dans ses pratiques antérieures afin de trouver des solutions pour dépasser l'obstacle.

La notion de double face de l'activité de l'enseignant nous a permis de comprendre que l'action enseignante comporte deux volets : une « activité productive » et une « activité constructive » ; l'une transforme le réel, l'autre transforme l'homme et se développe dans le temps.

CHAPITRE II :

PRATIQUES, AGIR ET PENSEE ENSEIGNANTE :

ACTIVITE CONSTRUCTIVE

« Nous existons physiquement dans le monde et nous avons le monde en nous. Nous incarnons les structures sociales et développons un savoir-pratique sur la société. Les choses et les autres personnes font partie de moi ; le moi fait partie d'eux. La plasticité du corps fait de celui-ci un médiateur entre le sujet agissant et le monde. D'un côté, l'agir mimétique est une adaptation de l'individu à la société ; de l'autre, il renferme en lui un mouvement constructif : chaque sujet social produit son monde en accord avec le monde social » (Gebauer et Wulf, 2004 : 12)

Dans le présent chapitre nous aborderons les notions de pratiques, d'agir et de pensée enseignante, dans lesquelles il sera question des différents aspects de l'activité constructive. Le concept de « pratique enseignante » est étudié pour les décrire, et comprendre les processus en jeu. C'est dans cet objectif que nous situons notre travail.

Ce chapitre met l'accent sur le fonctionnement de la pratique enseignante en tant qu'activité humaine sujette à des tensions dans la réalisation des actions. L'approche socioconstructiviste de Vygotsky souligne la relation étroite qui existe entre la pensée et la résolution des tensions ; et que la pensée se construit avec le temps. L'étude sur le système d'activité nous permettra de comprendre comment ce système organisé dans lequel les sujets agissent selon des règles et des intérêts spécifiques et de buts à atteindre, subit des déséquilibres en raison de l'écart entre l'objet prescrit et l'objet réel. Les participants agissants avec subjectivité apportent des transformations au déroulement de l'activité dans l'interaction.

La notion d'agir professoral ainsi que les théories de l'action seront abordées car elles s'inscrivent dans notre perspective et font sens à notre recherche notamment dans ce qui a trait à l'observation des interactions et les dires des acteurs de leur propre action. La pensée enseignante abordera dans ce chapitre la notion de « face cachée » du travail enseignant et les motifs de l'action. Notre intérêt portera également sur la notion de répertoire didactique dont dispose l'enseignant pour transmettre des savoirs ; il sera question de la culture d'enseignement, du style d'enseignement ainsi que les situations de classe. La notion de construction identitaire de l'enseignant est mise en avant en focalisant sur la genèse de la singularité de la pratique enseignante.

1. Pratiques enseignantes : Entre « tension » et « ajustement »

1.1. La notion de pratique enseignante

La notion de pratique est une notion « englobante » qui est traitée dans plusieurs recherches scientifiques ; il n'y a pas de définition catégorique mais plutôt plusieurs définitions en rapport avec les disciplines, avec les repères théoriques et aux problématiques. Nous tenterons d'explicitier cette notion de « pratique » à la lumière des définitions proposées par différents chercheurs qui ont travaillé sur ces aspects.

Du point de vue de la psychologie, Durand (1996) intègre la théorie de l'activité pour définir la pratique ; selon lui, l'activité consiste en la réalisation d'une tâche par un agent et se caractérise par le comportement observable (la composante motrice ou verbale) d'une part, et par l'activité cognitive qui s'y rattache (les processus activés par l'agent) d'autre part.

Des chercheurs en sciences de l'éducation comme Altet et Beillerot soulignent cette double dimension. Dans sa définition de la pratique enseignante Altet (2002) évoque l'originalité et la singularité du comportement de la personne dans la réalisation de son activité « la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décisions » (Altet, 2002 : 86). La pratique ne se résume pas à observer les actes d'enseignement (action et réaction) mais aussi de comprendre la mise en place des dispositifs de l'activité lors d'une situation spécifique à une personne.

Selon Beillerot (1998) « c'est la double dimension de la pratique qui la rend précieuse » Il met l'accent d'un côté sur les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies. La pratique professionnelle recouvre donc à la fois la manière singulière de faire de chaque personne, « le faire propre à cette personne » et « les procédés pour faire ».

Par contre, Robert et Rogalski (2002) mettent en relief diverses dimensions qui influencent les prises de décisions du sujet lors de la pratique en classe. Ces dimensions sont évoquées en différentes composantes : les composantes cognitives et méditatives qui sont en corrélation avec les analyses élaborées en classe c'est-à-dire le choix des énoncés et la gestion de la classe, la composante sociale en relation avec l'établissement, la

composante institutionnelle liée aux programmes et instructions officielles, les horaires, les manuels et enfin, la composante personnelle qui est en relation avec la formation et le cursus de l'enseignant.

La notion d'organisation des pratiques enseignantes est évoquée par Bru (1991, 2001). Pour lui, les pratiques des sujets-actants (enseignants) ne se réalisent pas de manière désorganisée. Essayer de décrire et d'expliquer les pratiques enseignantes en contexte se réfère à l'étude des organisateurs de ces pratiques.

Dans une approche clinique, Blanchard-Laville (2002), définit la pratique comme la posture, autrement dit la façon de cerner la tâche, de se mettre en relation avec les divers objets (au sens psychique du terme) que sont les élèves, le savoir, l'institution, qui déterminent la pratique.

Le sociologue Pierre Bourdieu (1980) a influencé les travaux des chercheurs par son œuvre « le sens pratique » qui aborde la notion des pratiques dans une approche sociologique.

Dans une approche comparatiste en didactique, Sensevy et Mercier (2007) définissent la pratique en employant la notion d'« action didactique », c'est-à-dire les fonctions des sujets-actants au sein de l'institution en prenant en considération que cette action est réalisée de manière conjointe de la part de l'enseignant et de ses élèves ; la pratique de classe est donc une « action conjointe », une contribution collective afin d'élaborer le savoir.

« La pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes, observables, actions, réactions, interactions mais elle comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents ». (Bressoux, 2001 : 38).

Identifier l'ensemble des dimensions que reçoit la notion de « pratique enseignante » permet la compréhension de comment fonctionne le processus d'enseignement-apprentissage en situation. Effectivement, ces dimensions peuvent être exploitées comme ressources, des occasions d'action par les acteurs présents comme outil de développer un « pouvoir agir ». Cela nous conduit à concevoir que la notion d'activité de l'enseignant, où il interagit avec ses apprenants, n'est pas limitée à la dimension de la pratique qui est une procédure planifiée et cherche à atteindre des buts, mais elle englobe aussi les façons de faire développées par les acteurs-enseignants à propos d'eux-mêmes et des autres, leurs

milieux d'appartenance et à la manière dont ils vont se construire qui a une relation étroite avec leurs pratiques.

1.2. La pratique enseignante en « tension »

Le modèle explicatif de fonctionnement de la pratique enseignante ci-dessous développé par Altet (1999) illustre un système de tensions dans le lequel se trouve l'enseignant en situation de classe. La situation d'enseignement – apprentissage est marquée par l'incertitude générée par des expressions et autres éléments inconnus et imprévisibles des élèves. C'est au cours de l'interaction que s'opèrent les adaptations et accommodations nécessaires pour que l'enseignant maintienne un certain équilibre dans les échanges.

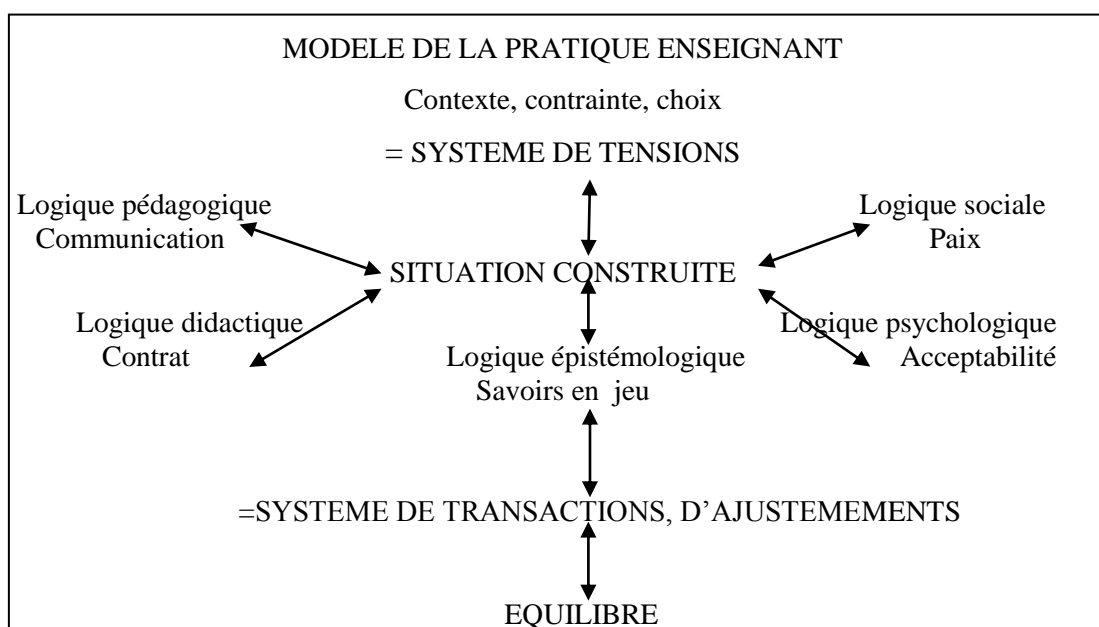


Figure 1 : Modèle de la pratique enseignante - Altet, 1999

La situation didactique oblige l'enseignant à contrôler et maîtriser les tensions provenant de différentes logiques :

- La logique pédagogique, logique de communication : ce type de situation est consacré aux apprenants et à leurs échanges.
- La logique du contrat didactique débute dès les premières consignes au moment du lancement de l'activité et à partir de la « confrontation des échanges » qui permet l'élaboration du savoir.
- la logique épistémique : confrontation des points de vue et argumentations vont définir les contours du problème à construire.

Ces trois logiques liées aux actions de l'enseignant sont orientées et influencées par celles des apprenants :

- La logique sociale de la communication entre les élèves : débat, confrontation, coopération, compétition vont exprimer des divergences et des convergences.
- La logique psychologique propre à chacun : adhésion ou refus de participation de l'élève.

1.3. Activité humaine : action, pensée et discours

L'homme exprime avec les personnes qui l'entourent ses sentiments, ses représentations, ses connaissances, ses émotions et cela, par l'utilisation de signes et de gestes ainsi que de la parole. Il éprouve le besoin d'interagir avec ses semblables. L'être humain communique par le biais de la langue, l'outil de communication qui possède diverses fonctions permettant au destinataire lors de l'interaction sociale, de décoder le message et à l'émetteur d'exprimer sa conception des choses et ce qu'il ressent.

Etant donné l'objet de notre travail de recherche il n'est pas inutile d'exposer brièvement les caractéristiques relatives à l'action et à l'activité de l'homme et ce, dans le but de mieux cerner les contours et l'articulation des processus de l'agir professoral ; ce qui va éclairer nos pistes d'analyse des interprétations des actions enseignantes.

1.3.1. Qu'est ce qu'une action humaine ?

Ludwig Von Mises définit l'action humaine comme étant un acte voulu, voire intentionnel. Autrement dit, l'agir serait une volonté exprimée qui subit des transformations dans le but d'arriver à des objectifs. Agir c'est aussi répondre, de manière réfléchie, aux sollicitations et au contexte environnemental « c'est la réponse raisonnée de l'égo aux stimulations et conditions de son environnement ; c'est l'ajustement conscient d'une personne à l'état de l'univers qui détermine sa vie » (Ludwig Von Mises, 1985)¹⁵. Selon lui, l'action est subordonnée à la manifestation de la volonté de l'homme ; c'est cette faculté de faire le choix entre divers états de choses qui caractérise l'action humaine.

Le sociologue Erving Goffman définit l'action ainsi : « L'action, je l'ai dit, se rencontre partout où l'individu prend en connaissance de cause des risques importants et apparemment évitables. D'ordinaire, l'action est absente de la routine journalière,

¹⁵ L'action humaine, Ludwig Von Mises traduit par Raoul Audouin (1985).

professionnelle ou domestique. L'organisation tend à en exclure le risque, et il n'est pas évident que celui qui subsiste soit accepté volontairement » (Goffman, 1974 : 158).

Pour cet auteur, l'action humaine est une action qui comporte des risques que tout individu doit intégrer au préalable en prenant conscience qu'il peut les éviter grâce à son organisation ; il n'en demeure pas moins qu'il n'accepte pas volontairement le risque et cherche des solutions pour l'éviter. Pour lui l'action répétitive n'est pas considérée comme une action parce qu'elle n'est pas confrontée à des risques. Il s'appuie sur cette notion de risque pour signifier que l'action est en étroite relation avec le risque.

1.3.2. Lien entre pensée et discours : approche Vygotskienne

Dans une approche socioconstructiviste, la place du langage dans le développement de la connaissance est primordiale. Vygotsky¹⁶ (1997) souligne le fait que la cognition fait son apparition dans et par l'interaction sociale et que l'apprentissage est à la base du développement cognitif « Le contenu de l'esprit n'est que le développement et le produit d'une interaction sociale » ; selon lui l'être humain se définit par une sociabilité primaire¹⁷. Sa théorie du cognitif (socioconstructivisme et interactionniste) repose sur des outils sociaux comme le langage qui permet le développement de l'intelligence.

L'auteur entreprend de refaire l'itinéraire du développement de la pensée et du langage à partir de l'analyse des expériences faites auprès des enfants de tranches d'âge différentes. Environ à l'âge de deux ans « le langage devient intellectuel, la pensée devient verbale » (Vygotsky, 1997 :182). Si la relation entre langage et pensée n'est pas innée, cela induit une évolution de leur relation. Henri Wallon exprime le même avis mais d'une manière plus franche : « Il [l'individu] est génétiquement social » (Wallon, 1959).

1.4. L'activité professionnelle

1.4.1. Système d'activité

L'analyse de l'activité est développée par Engeström (1987) afin de présenter un modèle de représentation systématique de l'activité. Il élargit la théorie de l'activité en

¹⁶ Dans cette perspective socioconstructiviste de Vygotsky (approche socio-historique), l'acquisition est une appropriation : le sujet ne peut apprendre seul. Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est important ; l'apprentissage pilote le développement. Vygotsky distingue deux situations d'apprentissage : la première, le sujet peut apprendre et accomplir quelques tâches tout seul et la deuxième, le sujet peut apprendre et réaliser des activités à l'aide de son entourage. Entre ces deux situations, il y a la « zone proximale du développement ». La médiation joue un rôle important pour le sujet qui a besoin de son autrui pour apprendre.

¹⁷ Les sociologues différencient entre la socialisation primaire et secondaire : la première concerne la période de l'enfance et de l'adolescence où se construisent la personnalité et l'identité sociale. La deuxième concerne la période de fin d'adolescence et au cours de la vie.

abordant la dimension de la communauté avec ses règles, sa division du travail. Cette division définit la répartition des tâches afin de réaliser les actions en une organisation hiérarchique des responsabilités. Il apparaît ainsi que l'activité du sujet (individu ou groupe) est existante parmi une communauté qui rassemble des individus ou des sous-groupes possédant un objet similaire.

Engeström (1987) définit le système d'activité¹⁸ comme un système ordonné et logique du fait que l'activité soit orientée vers des objets dans lesquels des sujets agissants par le biais des *artefacts* (médiateurs), et organisés ensemble dans une division du travail, des règles qu'ils utilisent et de leur communauté d'intérêts spécifiques. La communauté, selon lui, est définie comme un ensemble d'individus qui ont le même objectif. Pour réaliser leur projet collectif, ils mettent en place une série d'actions visant la transformation de l'existant (système d'activité de production). Les systèmes d'activité de production n'évoluent pas de façon rectiligne, mais plutôt à travers des phases, des moments de transformation avec à la clé la résolution de tensions.

L'interaction de l'être humain avec son environnement implique la présence de divers éléments qui pourraient avoir une incidence sur l'activité quelle qu'elle soit. Celle-ci est orientée vers un objet qui sera transformé dans un effet voulu, réalisée par un sujet ou / des sujets où chacun est responsable du rôle (division du travail) et de la tâche qui lui est confiée, dans un contexte prescrit (communauté) contenant des règles explicites ou implicites et par la présence d'outils comme élément de médiation. Le système d'activité schématisé ci-dessous permet de mettre en lumière ses diverses composantes.

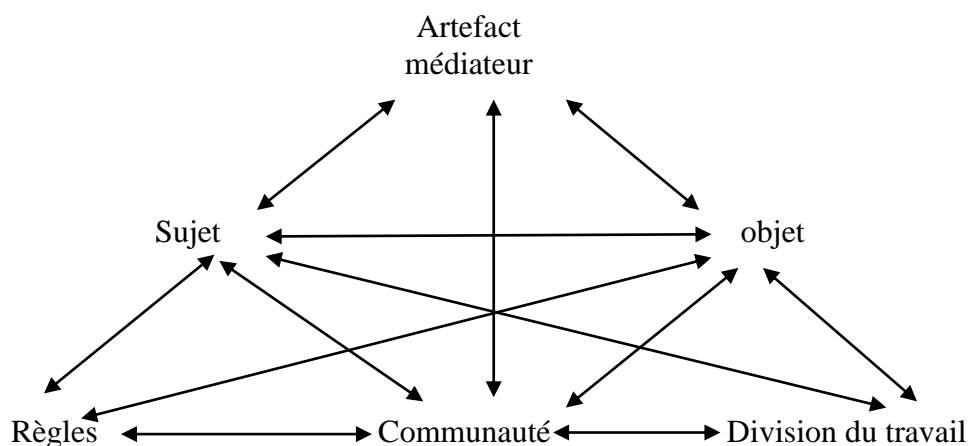


Figure 2 : Système d'activité de deuxième génération (Engeström, 1987)

¹⁸ Il s'agit du système d'activité de deuxième génération (Engeström, 1987)

L'activité humaine est orientée vers un objet déterminé ; les démarches mises en œuvre afin de réaliser cette activité impliquent la transformation de l'objet à effet voulu. L'objet dépend donc de ce qui motive l'activité et le but à atteindre (effet voulu) ce qui nécessite de la part du sujet une planification qui détermine l'intention voulue de l'activité.

Le fait que les sujets agissent en communauté n'exclut pas le facteur personnel de l'objet de l'activité. Chaque membre réinterprète à sa manière à travers ses représentations et cela se traduit dans son « agir » en relation avec sa propre assimilation. Donc, « c'est chez les individus, où les consignes du haut se réalisent et se concrétisent, dans le passage même de la réalisation se trouvent des problèmes. » (Clot, 2008 : 126).

L'écart existant entre l'objet prescrit et l'objet réel pourrait apporter un déséquilibre du système de l'activité, dans ce cas, la personnalité apparaît obligatoirement dans ce processus. Il est toutefois important de mettre l'accent sur le fait que la personnalité est engendrée par l'activité sociale : les activités réalisées en collaboration permettent à l'individu de se développer et de mettre en relief sa personnalité (Leontiev, 2009 : 149).

Le fait de confronter des représentations relatives à l'objet durant l'activité devient évident si on fait allusion au système de la troisième génération :

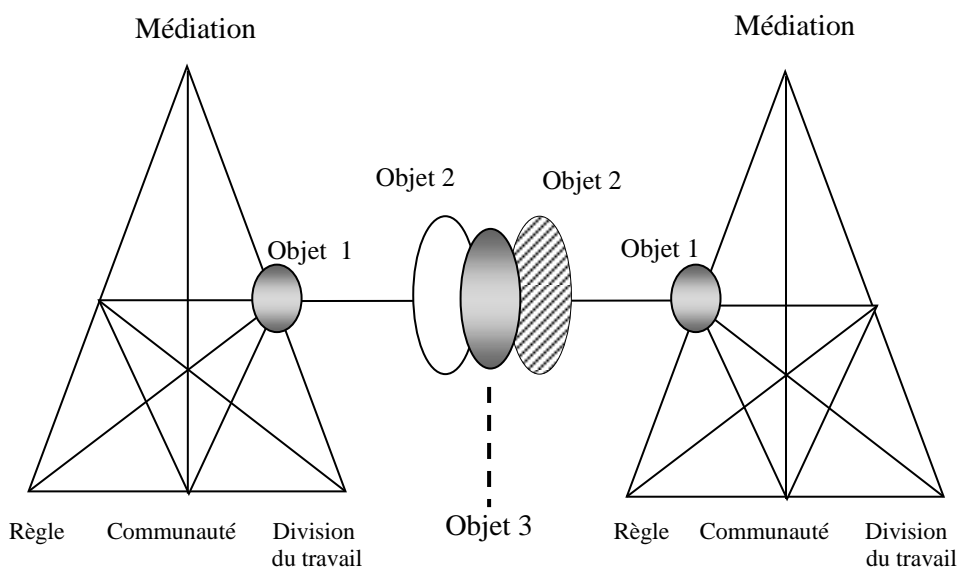


Figure 3 : Système d'activité de troisième génération (Engeström, 1999)

Le déroulement de l'activité d'enseignement / apprentissage reste réalisable à condition que les participants orientent leurs activités vers un projet identique ; un « accord » établi de la part des participants. En effet, la rencontre des activités nous

permet de constater que les objets renouvelés sont sollicités pour permettre la création de l'objet 3. L'objet de l'activité émerge de la perception des participants (groupe) par rapport au contexte socioculturel dans lequel il se trouve. Il est donc le produit résultant de leur environnement. L'objet prédéterminé sera interprété de diverses manières par chaque participant; il agit dans une confrontation permanente, qui se situe entre l'univers de l'objet objectif à savoir la représentation de l'objet et l'image de l'objet final.

Les participants agissent avec subjectivité lors de ces confrontations, en apportant une transformation au déroulement de l'activité. Dans le même sens, toutes les séances d'apprentissage d'un cours ont un objectif final à atteindre par le biais de la confrontation qui est l'interaction. Ainsi, l'une des caractéristiques de l'activité d'enseignement repose sur l'aspect interactif. La tâche de l'enseignant s'achève dans un processus interactif où enseignant et apprenants sont en collaboration.

Dans le cadre de l'enseignement / apprentissage, l'étape de confrontation des représentations dans un groupe dans l'objectif de la réalisation de l'objet est souvent inexistante puisque l'objectif d'un cours de langue est déjà déterminé par avance de la part de l'institution. Il serait donc utile d'observer dans quelle mesure l'enseignant collabore avec ses apprenants afin de déterminer l'objectif du cours et le respect de la planification.

Lors de la préparation de l'activité d'apprentissage de la part de l'enseignant, la confrontation de la perception des interactants à propos de l'objet est absente ; toutefois, elle sera toujours détectable dès que le cours commence. L'enseignant se présentera en classe avec un cours préparé et planifié par avance et les apprenants se présenteront avec leur interprétation à propos de l'objectif et la réalisation du cours. La jonction des convictions qui diffèrent entre enseignant et apprenants, engendre l'apparition d'une certaine frustration qui donnera naissance aux difficultés d'enseignement.

1.4.2. Conception et usage des outils

La création et la manipulation des outils sont considérés comme un signe de médiation. S'inspirant de l'interprétation vygotskienne des outils, les activités sont médiatisées par des outils (artefacts). Cette approche épistémologique exclut l'idée de considérer les outils seulement comme moyens de mettre en place des pratiques naturelles et considère que l'appropriation des médiations (outils) est le facteur primordial au développement de l'esprit.

La difficulté réside dans la réalisation de l'activité. La résolution de ces difficultés est assimilée à des obstacles et implique l'utilisation d'outils qui permettent justement la transformation du mode interactif (sujet / environnement).

1.4.3. Cadre de l'activité

Le contexte reste toujours important quand on évoque l'activité humaine. Les circonstances du contexte concernent aussi les démarches actionnelles des interactants (enseignants – apprenants) et non pas seulement l'objet et l'outil. Les multiples aspects du contexte contiennent les diverses contraintes qui pourraient permettre la réalisation de l'activité et les différentes règles qui impliquent l'obéissance de la part des enseignants.

L'accomplissement de toute activité exige la présence de règles. Une certaine stabilité du cadre et des règles est utile pour le fonctionnement de l'activité ; cela permettra aux participants de mieux étaler leurs représentations. Les règles ainsi que le contexte ont la fonction non seulement d'encadrer les pratiques des participants mais également les rendre contraignants.

1.4.4. Schèmes d'action et d'activité

Chaque activité sociale est reconnaissable à travers les éléments spécifiques qui lui sont propres. Ces éléments de divers sources sont appelés les schèmes d'action et d'activité professionnelle. Les « schèmes concernent tous les registres de l'activité : les gestes, les jugements et les raisonnements, le langage, les interactions avec autrui et les affects » « le schème est une forme d'organisation de l'activité, dont la fonction première est d'engendrer l'activité » (Vergnaud & Récopé, 2000 : 43) ; le schème est défini comme « une totalité dynamique fonctionnelle » voire « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » (Vergnaud, 1990 : 136). Les schèmes se fabriquent et durent à partir de l'histoire des pratiques sociales.

Les schèmes d'action et d'activité s'assimilent par l'action d'observer et de pratiquer. Ainsi par exemple un enseignant débutant essaie de mettre en pratique des savoirs procéduraux, des méthodes, techniques et modèles observés chez d'autres enseignants experts. Il tend à s'approprier et appliquer de manière consciente les gestes des autres collègues enseignants chevronnés ; contrairement à ces derniers qui effectuent les gestes professionnels de manière inconsciente et opérationnelle. C'est à ce moment que l'habitus prend place dans la mise en œuvre des procédures et schèmes d'action. Ce qui permettra par la suite au fil du temps, au côté inconscient de l'habitus de se transformer en

pratique routinière. L'existence des schèmes d'action et d'activité ne signifie en aucun cas la réalisation identique des activités du même genre « le schème n'est pas un stéréotype : ce qui est invariant, c'est l'organisation, non pas l'activité et la conduite » (Vergnaud & Récopé, 2000 : 45).

Nous portons un intérêt aux schèmes d'action et d'activité chez l'enseignant de langue mais également au lien existant entre ses schèmes et ses propres expériences personnelles notamment, d'enseignement, de scolarisation, et de formation professionnelle.

2. L'agir professoral : Théories de l'action

2.1. Agir : « paroles en action »

Les limites épistémologiques concernant la connaissance de l'agir ont conduit dans divers champs à estimer la parole comme un itinéraire qui mène à l'agir humain au-delà de ses aspects observables. La parole est considérée selon l'analyse du travail comme la source qui convient le plus permettant d'accéder au travail réel, de comprendre sa complexité et ses facettes cachées. Cette parole concerne les praticiens, des travailleurs « ce ne sont ni les savants, ni les enseignants, ni les formateurs qui peuvent préparer les travailleurs à cette partie énigmatique de leur activité. C'est même tout le contraire : ce sont les travailleurs qui peuvent éventuellement apprendre aux savants comment ils inventent, innovent, créent et gèrent cette part du travail réel » (Dejours, 1993 : 47-48).

Altet & Vinatier (2008) distinguent différentes dimensions du pouvoir d'agir de l'acteur entre autres :

- un agir axiologique (c'est un agir qui est basé sur des valeurs) ;
- un agir pragmatique (c'est un agir dirigé par diverses modalités de guidage) ;
- un agir didactique (c'est un agir orienté par la planification de la séance) ;
- un agir relationnel (c'est un agir qui va prendre en considération la place de la personne) ;
- un agir épistémique (c'est un agir qui concerne spécifiquement la construction du savoir visé par la séance).

Ces différentes dimensions de l'agir s'inscrivent avec le temps dans l'expérience de l'enseignant. Durant cette expérience, il construit une image de lui-même à partir de ce qu'il a réalisé et ses interactions avec ses apprenants. Son identité professionnelle est

enrichie de son vécu, de ses implications personnelles, et de ses appartenances à des contextes.

L'enseignant au cours de son agir en classe émet des paroles qui mettent en relief son action d'apprentissage. La prise de la parole, n'est pas simplement le reflet d'un signe particulier mais elle est rattachée à une activité singulière dans un espace particulier ; la classe est un contexte singulier qui donne un sens à son action, à l'agir enseignant « chaque type d'activité langagière (peut être décrit) comme un jeu de langage inscrit dans une forme de vie particulière » (Vernant, 1992 : 296-297). Plus globalement, agir dans le contexte social suppose le regroupement de ressources langagières pour donner libre cours à ce que l'on a envie de transmettre.

2.2. Qu'est ce que l'agir professoral ?

Développée par Cicurel au milieu des années 2000, la notion d'agir professoral a connu une inflexion des recherches vers l'action. L'auteure définit « l'agir professoral » comme étant : « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir - savoir » à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011a : 119). S'il ne s'applique pas de manière indifférenciée car dépendant des cultures éducatives, de l'environnement, de la formation et de la personnalité de l'enseignant, des institutions ou des publics, l'agir professoral comporte ces propriétés communes.

Agir en tant qu'enseignant c'est réaliser une suite d'actions intentionnelles, coordonnées, motivées par un but. La particularité de ces actions est double : elles agissent sur autrui et provoquent des réactions du groupe qui transforment des savoirs et éventuellement des comportements « lorsqu'on parle *d'agir*, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité » (Cicurel, 2011a : 119).

2.2.1. La notion de praxéologie

C'est dans une approche praxéologique¹⁹ que l'on situera l'agir professoral. La notion de praxéologie a été développée notamment par Chevallard (1992) dans le cadre de la théorie anthropologique de la didactique qui porte un intérêt à propos de la manière dont un être humain, au sein d'une institution prend des résolutions d'une tâche didactique :

« pour réaliser ces tâches, le professeur met en œuvre tous les jours, un grand nombre de techniques didactiques, qui lui sont accessibles et qu'il réélabore ou adapte à sa manière. Le choix d'une technique ou d'une autre ne se fait pas de façon arbitraire : les choix du professeur sont liés, d'une manière plus ou moins explicite selon les cas, à des systèmes d'argumentations justificatives et interprétatives de ces techniques. Ces arguments font référence aux bénéfices supposés de l'utilisation d'une certaine technique, à sa pertinence, et à son adéquation aux conditions et particularités de la situation considérée, etc. Ils dépendent de l'institution où a lieu l'enseignement, de la formation du professeur, de ses connaissances, etc. ; bref de ses assujettissements à différentes institutions (scolaires, scientifiques, culturelles). Nous sommes donc en présence d'une pratique institutionnalisée qui comme toutes les autres peut se diviser en un bloc « pratique » et en discours « logos » qui justifie, interprète, guide et modifie la pratique. Nous retrouvons la praxéologie didactique du professeur formée d'un système plus ou moins structuré de type de tâches T, de techniques permettant de réaliser ces tâches et du bloc technologico-théorique [...] » (Bosch & Gascon ; cité par Hersant, 2008 :136)

2.2.2. Les assujettissements de l'enseignant

Lors de l'entretien²⁰, l'enseignant évoque diverses postures qui sont en corrélation avec sa carrière professionnelle. Ces postures sont en lien étroit avec sa pratique qui est confrontée à des contraintes. Par ailleurs, l'enseignant énumère souvent les conduites de sa pratique, les gestes, ses idées, ses représentations lors de la confrontation de son action. Cette démarche nous permet de mettre en relief l'évolution de la construction de sa pratique, mais également les facteurs essentiels qui sont à la base de cette construction.

¹⁹ La praxéologie (de praxis) est une discipline qui se donne pour objet l'analyse de l'action humaine : juste les faits et rien que les faits, sans jugement de valeur. Mais le terme a pris des sens différents depuis qu'il a été introduit par Alfred Espinas en 1890 et ses objectifs ont varié selon les théoriciens (la réflexion peut être orientée en vue d'intervenir sur des domaines d'actions réelles ou elle peut être destinée à constituer une approche analytique ou une science de l'action. Ainsi, ce terme a été revendiqué plus tard, notamment, par l'économiste autrichien Ludwig Von Mises (dans l'action humaine, 1949) et le philosophe Polonais Tadeusz Kotarbinski. Le philosophe français Eric Weil et le sociologue Pierre Bourdieu ont également employé le mot au sens d'une « théorie de la pratique ». Plus récemment, des approches psycho- sociologiques (Victor Alexandre) ou auto-pédagogique (Alexandre Lhotellier) ont privilégié une approche individuelle de la praxéologie.

²⁰ On fait référence aux entretiens réalisés par le chercheur.

L'enseignant est soumis à des assujettissements multiples et variés. Cette notion est plus envisagée comme une contrainte institutionnelle. Il peut s'agir de la transposition didactique du programme en transformant le savoir savant en savoir à enseigner. Le changement de méthodes issu de la réforme de l'éducation en passant de la « méthode traditionnelle » à « l'approche par compétences » est un assujettissement pour l'enseignant qui va devoir l'assimiler pendant un certain temps avant de l'appliquer. La prise en charge de la relativité des contenus et des formes de connaissance constituent souvent un fait à prendre en compte. Le changement d'institutions qu'a connu l'enseignant dans le passé influe sur la progression de la construction de sa pratique.

Cicurel (2011a) présente l'hypothèse, le fait qu'il existe :

« un agir professoral constitué par la somme des actions, des intentions, des émotions et des projets de l'enseignant. Dans cette perspective, la classe est vue comme un lieu qui génère des actions à but cognitif, passant par un certain nombre de moyens dont l'agencement et la complexité ne sont pas faciles à démêler » (Cicurel, 2011a : 239)

L'auteure met l'accent sur l'apport des entretiens ainsi que l'étude de journaux de bord proposé par (Cadet 2004) afin d'apporter une analyse réflexive des pratiques enseignantes. Cette perspective de l'analyse réflexive rejoint les courants de pensée des « théories de l'action » qui prennent en considération la genèse de l'action et la compréhension de son sens.

2.3. Les théories de l'action

C'est dans le creuset de la pensée philosophique du XXe siècle que se sont élaborées les théories de l'action et puis étoffées et façonnées par les sciences humaines et sociales. Nous allons essayer brièvement de rappeler quelques éléments essentiels de la genèse du concept d'action pour évaluer les branchements en rapport avec notre travail de recherche.

Un courant de réflexion se développe dans les années 1990 qui s'appuie sur la vie mentale des enseignants et qui se questionne sur les acteurs professeurs à propos de leurs représentations, croyances, les jugements lors d'un cours présenté en classe. (Woods, 1996. Freeman et Richards, 1996 ; Cambra Giné, 2003 ; Borg, 2006 et al).

En philosophie, en sciences sociales et en sciences de l'éducation, émerge un courant de pensées diverses que l'on nomme « théories de l'action », mais nous allons nous concentrer sur la production des travaux sur l'action dans le domaine didactique.

Habermas « agir communicationnel » ainsi que des sociologues comme Weber « les déterminants de l'action », Schütz « les motifs de l'action », Lahire « les ressorts de l'action » ou des psychologues du langage comme Brochard « l'agir socio-discursif », peuvent être vus comme des représentants de ce mouvement. Friedrich (1995) explique de quelle façon nous demeurons extérieurs de l'action de l'autre, c'est en faisant des hypothèses et en essayant de fonder des idées que nous pourrions interpréter un sens. Il est à noter que le meneur de l'action peut s'exprimer sur ce qu'il avait comme intention de faire ; selon Habermas, l'action ne se « désigne » pas d'elle-même, mais sa signification peut être mise en lumière par celui qui l'a réalisé. Dans cette lignée Cicurel (2011a) affirme que seul l'acteur de l'action a le pouvoir de donner un sens à son action, autrement dit l'auteur de l'action seul a la capacité de contredire l'interprétation que donne son témoin de son action.

Nous choisissons de mettre en lumière une portion de leur volet philosophique qui réunit action et langage. Nous pouvons différencier deux démarches générales. L'une détermine l'action humaine comme action où règnent la subjectivité consciente et singulière et une volonté intériorisée. Elle enferme les ressorts de l'action entre pensée et langage. L'autre conçoit l'action humaine selon une orientation sociale et intersubjective et fonde des relations étroites entre action, pensée et langage.

2.3.1. La sémantique de l'action

La sémantique de l'action rejoint l'analyse des phrases du langage naturel sur les actions. Elle cherche à apporter une réponse basée sur la logique à ceux qui l'ont discrédité pour l'analyse de la signification du langage naturel. Son but est de donner la preuve que la logique cherche à tout expliquer, y compris l'action.

Un premier courant pourrait être disposé autour de Wittgenstein (1953) et son concept de « jeu de langage », et de Anscombe (1957) qui donnent à l'action la capacité structurante du sens et conçoivent ainsi une « sémantique de l'action » (Baudoin et Friedrich, 2001).

Anscombe met en relief des perspectives qui permettent de faire comprendre l'action humaine comme des causes spécifiques ou venant d'évènements ou de causes naturelles, mais rattachant surtout d'une action intentionnelle, d'un vouloir d'agir de l'homme et de l'interprétation de son intention.

La notion d'action doit être connue à partir des opérations logiques et un travail de raisonnement basés sur des énoncés langagiers.

2.3.2. La théorie des actes de langage

La théorie des actes de langage puise ses origines dans la philosophie du langage ordinaire, dans la sémiotique, et dans bien d'autres champs disciplinaires. L'acte de langage (parfois dénommé acte de parole ou acte de discours) fait partie des notions importantes de la pragmatique linguistique.

Austin (1970) puis Searle (1972 et 1982) l'ont construite en mettant en relief la puissance d'action et l'influence du langage sur les individus en remettant en question la seule fonction de représentation de la réalité attribuée jusqu'alors au langage.

Tout acte de langage s'inscrit dans un cadre institutionnel qui définit une série de droits et d'obligations pour ses participants. Il doit accomplir un certain nombre de « conditions d'emploi » qui représentent des « conditions de réussite » qui le rendent adéquat en rapport avec le contexte. Searle (1972) a mis en relief une typologie de ces conditions; elles concernent les situations et le statut des participants de l'acte de langage, leurs intentions, les effets qu'il est supposé provoquer.

La corrélation de signification entre production langagière et action ne conserve pas le même sens. Searle (1982) met en lumière l'interdiction des actes de paroles, dans le sens où le fait d'énoncer quelque chose est le contraire de l'acte réalisé. Pour Austin (1970) en produisant un acte de langage on réalise trois actes successifs :

- Acte locutoire : on énonce une séquence de sons comportant une organisation syntaxique et référent à quelque chose.
- Acte illocutoire : on réalise dans sa parole même une action qui change les relations entre les interactants, il est de nature linguistique.
- Acte perlocutoire : Il échappe au domaine de la langue.

L'acte de langage est la plus petite unité monologique qui constitue la prise de parole.

2.3.3. La théorie de l'agir communicationnel

Habermas (1987) célèbre pour sa théorie de l'« agir communicationnel » met en relief les productions langagières en lien étroit avec la situation, avec les sujets actants

avec eux-mêmes.²¹ L'initiation aux questionnements permet de saisir comment les êtres humains agissent entre eux et comment ils modifient le monde. Selon Habermas, les ressorts de l'action humaine sont de trois dispositions et « instaurent un triple rapport au monde ».

L'agir communicationnel relie les trois modèles d'agir : l'action, guidée par des objectifs planifiés, elle ne peut naître à condition d'une vulgarisation mutuelle de normes sociales ou de code (langue commune), de modes référentiels ou de valeurs communes, engage les acteurs à se positionner et à positionner l'autre vis-à-vis de leurs expériences vécues. Inter-agir incite à théâtraliser les dires sur trois procédures (téléologique, normatif, dramaturgique) à des dimensions diverses selon le contexte.

3. La pensée enseignante : motifs et typifications

Le paradigme de la « pensée de l'enseignant » est né à partir des années 1970, il s'intéresse plutôt à la cognition des enseignants qu'à leurs comportements. Les recherches à propos de ce paradigme avaient une orientation cognitiviste (Shavelson, Clark & Peterson, cité par Plazaola Giger, 2007 : 38) ; ces auteurs se sont intéressés sur les jugements de l'enseignant. Par ailleurs, un intérêt particulier a été porté sur l'expertise de l'enseignant qui tend à mettre en relief les déficits des enseignants novices par rapport aux enseignants experts en ce qui concerne les représentations des situations de classe, l'anticipation des événements, la facilité dans la réalisation des tâches. L'expertise est souvent interprétée comme le résultat d'un cumul d'expérience et identifiée par l'efficacité du système de traitement de l'information (Tochon, 1993a).

Les travaux de Schön (1996,1998) portent un intérêt en premier sur la pratique enseignante et mettent en relief la dimension réflexive du sujet actant. L'action menée et les attitudes adoptées dans un contexte spécifié est en rapport avec « un savoir pratique » « la réflexion en cours d'action peut ainsi être rigoureuse et relier l'art de la pratique à l'art déployé en recherche par le scientifique » (Schön, 1994 : 98). La réflexion en action apporte au praticien des conduites qui l'aideront par la suite à accroître et développer ses compétences. L'acte professionnel est le produit d'une réflexion et la naissance d'une autre réflexion ; ces deux mouvements indissociables et complémentaires se nourrissent l'un l'autre et constituent un enrichissement sur leur action. Revivre l'expérience vécue sert à identifier ce qui a été réussi ou le contraire et donc à apporter une réflexion qui « tend à se

²¹ L'analyse conversationnelle, ethnographie de la communication en contexte anglophone, théorie de l'énonciation en contexte francophone.

concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action et sur le savoir intuitif implicite dans l'action ». Il est à mentionner que faire un retour sur son action est loin d'être synonyme de paralyser l'action mais bien au contraire cela permet à l'enseignant de réguler l'action et inciter le praticien dans une activité de recherche « si une exécution intuitive provoque des surprises, qu'elles soient agréables, prometteuses ou mauvaises, on pourra réagir en réfléchissant en cours d'action » (Schön, 1994 : 84).

Perenoud (2010) définit le praticien réflexif comme celui qui :

« [...] réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tension de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, « objectiver », comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir »

C'est ce que nous avons essayé de faire dans notre travail de recherche axé sur l'apport de la pensée enseignante ; faire émerger les représentations, les perceptions, les convictions que les enseignants ont sur leur propre action à partir de la pratique réflexive. Les entretiens²² d'autoconfrontation²³ et semi-directif produisent des verbalisations qui contribuent à révéler la face cachée de l'action enseignante.

« la pratique réflexive qu'est l'entretien avec verbalisation est révélatrice de la manière dont l'acteur pense ou revit son action d'apprentissage. L'enseignant laisse percer dans son discours des représentations à propos de la manière dont devrait s'accomplir son action. On peut voir quelles sont les propriétés que se donnent les professeurs. Cela permet de se poser des questions à propos des motifs d'action des professeurs, ce qui les conduit à agir de telle ou telle manière et ce à quoi ils attachent de l'importance. Pour les enseignants, l'auto-confrontation est une possibilité de rechercher le sens de leur action » (Cicurel, 2011a : 262)

3.1. Qu'est ce qu'une pensée enseignante ?

La notion de « pensée enseignante » a été introduite tout d'abord dans la littérature anglophone qui emploie les termes de « teacher cognition » ou « teacher beliefs »²⁴.

²² Les méthodes d'entretiens seront expliquées et détaillées dans le chapitre III de cette partie théorique : « contexte et méthodologie de la recherche ».

²³ « Pour les enseignants, l'auto-confrontation est une possibilité de rechercher le sens de leur action. L'enseignant a ainsi l'occasion de découvrir des aspects de son agir qu'il ne connaissait pas ou dont il n'avait pas conscience. Ce retour sur l'action a par conséquent une valeur de structuration pour le sujet se formant » (Cicurel, 2011a : 262)

²⁴ La notion de pensée enseignante reste une notion complexe dans la mesure où la traduction française des auteurs anglophones prêtait à confusion ; chacun ayant attribué une définition particulière qui tourne autour des « croyances, suppositions, connaissances, représentations ».

Woods (1996) avait suggéré comme concept celui de (BAK) par référence à « beliefs » (croyances), « assumptions » (suppositions) et « knowledge » (connaissances). Cambra Giné (2003) s'est opposée à cette proposition de woods et préfère parler de la notion de représentations ; elle l'a défini comme étant « un savoir qui est socioculturellement construit et qui tout à la fois possède une fonction dans la construction de la réalité sociale » (Cambra Giné, 2003 : 210).

L'auteure suggère un système de pensées qui rassemble représentations croyances et savoirs (RCS) et a identifié deux dimensions dans une pensée : l'une subjective ou objective, l'autre individuelle ou collective. La dimension objective (faits) regroupe le savoir ; la dimension subjective (perceptions) concerne aussi bien les croyances à l'échelle individuelle que les représentations à l'échelle collective.

Borg (2003) utilise la notion de pensée enseignante « pour désigner la dimension cognitive non observable dans l'enseignement- ce que les enseignants font, croient et pensent ». La pensée enseignante regroupe tout ce qui représente et caractérise l'enseignant dans l'exercice de son métier : savoir, connaissances, croyances et réflexions. Le domaine de la pensée enseignante est large et intègre à la fois les attitudes dans sa manière d'enseigner des savoirs spécifiques que ses convictions personnelles sur des questions plus générales.

« Thinking²⁵ recouvrait, selon une conception large, toute étude sur la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité, par extension, sur la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement, sur la manière dont ils résolvent leurs problèmes, sur leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et recherche de sens. [...] Les travaux actuels sur la formation réfléchi ou réflexive et sur l'analyse de pratiques en formation sont imbriqués dans un ensemble conceptuel [...] qui définit le teacher thinking²⁶ » (Tochon, cité par Xue, 2016 : 110)

Cicurel (2011a) à partir de ses travaux sur l'agir professoral tente d'élucider la pensée enseignante, révélatrice de l'action singulière des sujets actants en mettant l'accent sur l'expérience.

« [...] Les notions de plans, de buts, d'intentions, de planification et de déplanification, de croyances sont importantes pour tenter de percer quelque peu la

²⁵ Terme anglo-saxon qui signifie pensée.

²⁶ Terme anglo- saxon qui signifie pensée de l'enseignant.

pensée enseignante. C'est ce que peut nous espérer l'approche de l'agir professoral à la fois dans sa dimension de singularité et dans son inscription dans un espace social et éducatif » (Cicurel, 2011a : 262)

3.2. Les motifs de l'action enseignante

Schütz est le fondateur du courant phénoménologique; l'action individuelle est en corrélation avec un ensemble de facteurs d'ordre psycho-social qui aident à sa réalisation ; cette action possède des « motifs ». Ces derniers sont non identifiables par l'unique observation en classe. Ils devront porter sur des verbalisations d'individus relatant leur action passée.

« C'est seulement lorsque l'action a été accomplie, lorsque dans la terminologie proposée elle est devenue un acte, qu'il [l'individu] peut faire retour sur son action passée en tant qu'observateur de sa propre personne, et recherche les circonstances par lesquelles il a été déterminé à faire ce qu'il a fait » (Schütz, 1998 : 57-58)

Ainsi, l'action humaine serait explicite si on réussissait à en faire ressortir les motifs de celui qui mène l'action. L'auteur de l'action peut s'exprimer au fur et à mesure de son action « Je vais partir à tel endroit afin de » ou bien faire un retour de son action réalisée « C'est ce que j'avais l'intention de faire ». On peut croire que ce sont les expériences ainsi que les comportements observables qui laissent donner des interprétations tangibles et concrètes des actions sociales qui nous entourent.

Schütz (1998) fait la distinction entre deux strates de l'action : *le motif en vue de* et *le motif parce que* .

3.2.1. Le motif en -vue- de

On ne peut affirmer qu'il y ait une action tant que cette dernière n'est qu'imaginaire, mais chaque action se base sur une représentation d'anticipation. L'enseignant s'imagine le résultat de son action avant même de la réaliser. C'est ce que Schütz (1998) nomme le « motif en-vue-de ». Cette action met en relief les intentions définies par l'enseignant, ses buts et les processus qu'il veut entamer dans le futur. Le « motif en-vue-de » renvoie « aux intentions qui président à une action et qui s'inscrivent dans une projection dans le futur » (Cicurel, 2011a : 120-121). C'est une projection avant de mettre en œuvre l'action. Ce qui oblige l'enseignant à se fixer des objectifs. Toute action nécessite une projection, une imagination pour essayer de fixer un objectif et donc créer l'itinéraire qui permet d'achever l'action avec succès.

3.2.2. Le motif parce-que

Le « motif parce-que » est déterminé comme pour expliquer et définir l'agir actuel. Il repose sur les expériences antérieures pour faire comprendre l'action présente. C'est parce que telle chose s'est manifestée dans le passé que l'agir est ainsi. L'enseignant est souvent inspiré de son expérience, il réagit selon son vécu, il essaie de ne pas reproduire les erreurs du passé ou bien les carences de son action. Son expérience l'aide à mieux représenter son action présente et donc il essaie souvent d'expliquer son action par rapport à un vécu antérieur. L'action ne peut se détacher du passé « ce motif renvoie à des expériences passées qui, d'une certaine manière déterminent l'agir présent » (Cicurel, 2011a : 121)

3.3. L'action planifiée / L'action déplanifiée

Schütz définit le terme « action » comme étant celui qui « désignera la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui est basé sur un projet préconçu » (Schütz, 1998 : 35).

L'agir professoral forme un réseau entre projet, interaction avec les participants élèves et acteurs enseignants qui fondent des conceptions solides concernant leur pratique professionnelle. Tout enseignant est amené à mettre en œuvre son action planifiée. Cette dernière a été préparée et organisée bien avant ; ce qui permet à l'enseignant de suivre un axe précis pour atteindre son objectif qui détermine son activité didactique.

Bigot (2002) met l'accent sur le scénario prémédité de l'enseignant qui est un cadre inflexible.

« La spécificité de l'interaction didactique tient au fait qu'[au] schéma d'action commun, vient s'ajouter un schéma (nous l'appelons ici le scénario prémédité) prémédité unilatéralement par l'enseignant, qui participe également à la structuration locale et globale de l'interaction, et que l'enseignant a élaboré dans un cadre de réflexion didactique plus ou moins rigide. Ces scénarios peuvent concerner de petites ou grosses unités (« aujourd'hui j'introduirai le thème de la météo dans les rituels de salutation » ou « ce mois-ci nous ferons une simulation globale sur la base de l'immeuble ») ils peuvent concerner le développement structurel (« nous ferons telle activité avant telle autre ») ou interactionnel (« pour cette activité, je ne vais plus corriger les étudiants et leur demanderai de se corriger »). Ce caractère prémédité de l'interaction est fondamental. Il est parfois explicité, devenant objet du discours enseignant (« j'avais prévu de faire cela, mais je crois que je vais y renoncer »). Il est à l'origine de nombreuses spécificités du rôle interactionnel de l'enseignant (introduction des thèmes, gestion de la structuration de l'interaction ...) « (Bigot, 2002 : 81)

Tout enseignant est conscient qu'avant de donner un cours, avant d'être face à ses apprenants, le plan de son cours est déjà élaboré et réalisé avec précision. L'enseignant met en avant son action par rapport à son plan; ses objectifs sont prédéfinis de manière raisonnable ; ce qui contribue à l'acquisition et à la transmission des savoirs aux participants apprenants. Les résultats de l'action enseignante en classe de langue peuvent être visibles à court terme mais aussi à long terme puisque c'est une action qui ne se résout pas seulement en cours ; elle est présente même en dehors car le système d'apprentissage et d'assimilation va au-delà du cours.

Les caractéristiques de l'action sont dépeintes par Filliettaz (2002) en faisant la distinction entre les « produits anticipés » et les « produits émergents ». Cette alternance entre ce qui a été prévu et ce qui va se dérouler en classe démontre que l'enseignant à beau être à la hauteur de sa planification et de ses prévisions d'une anticipation déterminée, il se retrouve enfin de compte face à une pratique en partie en dehors du cheminement de son cours.

Cette planification peut être face à des empêchements, des barrières, des obstacles « Cette planification ne se fait pas sans rencontrer des obstacles, des résistances ou, de toute manière, la parole d'un autre, qui comporte toujours le risque de provoquer une déplanification » (Cicurel, 2011a : 124).

3.4. La typification de l'action enseignante

L'aptitude de procéder à des typifications est ce qui permet à un individu de réaliser une action en se basant sur son expérience passée. Selon la théorie de la *typification* de Schütz (1998), l'opportunité d'« agir avec l'autre » est présente car l'enseignant regroupe des modèles d'actions typiques qui possèdent des similitudes avec les actions en cours et qui facilite l'adaptation avec la situation.

Les enseignants marquent un certain recul vis-à-vis de l'instantanéité de l'action réalisée. Cette distance se manifeste par l'aptitude de l'enseignant à faire des verbalisations de son action en exécutant des généralisations qui mènent à des typifications (Cicurel, 2011a)

« De nombreuses marques de distances par rapport à l'immédiateté de l'action accomplie se manifestent dans les commentaires des enseignants. Elles traduisent la capacité des professeurs à opérer des typifications, des généralisations, et des jugements à partir des situations d'enseignement. Ces typifications issues de l'appréciation faites sur des actions antérieures constituent des ressources pour la

mise en place d'actions futures. A ce titre, les expériences des professeurs, archivées, identifiées, organisées, nous paraissent être à intégrer dans la formation professionnelle puisqu'elles donnent à voir ou à penser l'action formative » (Cicurel, 2011a : 262)

Les actions opérées sont catégorisées, grammaticalisées et s'expriment par des énoncés adverbiaux par exemple : « généralement, normalement, d'habitude » « cette construction par le professeur d'une grammaire à partir de sa propre conduite débouche sur des énoncés qui ont l'allure de sentence, de maximes professorales » (Cicurel, 2011a : 28). Le professeur verbalise des énoncés qui traduisent son principe, ses convictions, sa manière de procéder et sa façon de faire les choses. Les typifications dans les actions antérieures représentent des réserves utiles pour la mise en place d'actions futures.

« L'agir professoral est une pratique qui met en œuvre des compétences diverses portant sur la langue, sur la gestion de l'interaction avec son public ou avec chacun de ses élèves. Il semble que la détermination de l'action provienne d'expériences passées et incorporées, de typifications. Ces motifs ont quelque chance de venir à la surface lorsqu'on encourage les praticiens à s'exprimer sur leur action. On découvre que la situation d'entretien fait émerger la capacité d'un professeur à distinguer des types d'action, l'aptitude à nommer ce que l'on fait, à ranger les actions dans des catégories existantes ou créées, à opérer des généralisations à la fois sur son propre agir, mais aussi sur l'agir des apprenants » (Cicurel, 2011a : 183)

4. Le répertoire didactique

Le répertoire didactique²⁷ c'est l'ensemble des expériences qui permettent à l'enseignant de construire son identité professionnelle; il se base sur ses expériences passées afin de mettre en pratique son action professorale.

Dans sa définition, Cadet (2004) met en relief le parcours et la genèse du répertoire didactique et de ses consolidations successives. Ce répertoire est en perpétuelle construction.

« Le répertoire didactique renvoie à l'ensemble des savoirs et savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue-cible à un public donné. Ces savoirs et savoir-faire se forment à partir de modèles et références socioculturels (le rôle de l'enseignant dans une société donnée et les représentations qui en découlent) et scolaires intériorisés (tout ce qui a trait au passé personnel de l'apprenant) acquis par expérience, observation et/ ou par imitation, et à partir de nouveaux modèles de références théoriques et pratiques de formation professionnelle

²⁷ La notion du répertoire didactique a été développée par l'équipe de recherche Discours d'enseignement et interactions de l'université de Paris III- Sorbonne nouvelle du laboratoire DILTEC dirigé par Cicurel.

pédagogique (type de formation suivie et discours explicites tenus dans le(s) lieu(x) de formation) proposés et rendus disponibles durant la formation. L'ensemble des modèles renvoie par conséquent à la notion de culture(s) éducative(s) à laquelle (auxquelles) les étudiants en tant qu'individus, que citoyens, qu'apprenants- ont été/sont exposés dans une société donnée et à un moment donné. » (Cadet, 2004 : 61-62)

Cicurel (2011a) emprunte à Cadet l'idée que le répertoire didactique se construit progressivement à partir de diverses ressources liées à des modèles didactiques, à l'expérience d'enseignement et à des ressources didactiques.

« Le répertoire didactique peut être considéré comme étant formé par un ensemble de ressources diversifiées- modèles, savoirs, situations- sur lesquels un enseignant s'appuie. Il se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques (un professeur que l'on a connu, par exemple), par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire. Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue, c'est le répertoire verbal tout entier qui peut constituer une des ressources didactiques » (Cicurel, 2011a : 150)

Les réserves diversifiées que porte le répertoire didactique représentent des ressources pour le sujet actant; toutefois l'enseignant se trouve souvent dans une situation qui le laisse perplexe lors de l'accomplissement de sa tâche didactique « si le répertoire didactique, par commodité, est décrit comme un stock de savoirs et savoir faire que posséderait un enseignant, il ne sait pas toujours clairement sur quelles ressources il s'appuie pour faire face aux obligations de son métier » (Cicurel, 2011a : 219)

Le répertoire didactique ne reflète pas tout à fait la partie visible de la pratique enseignante, on ne peut pas déceler tout ses éléments le constituant à partir de l'observation effective de la classe « le répertoire didactique n'est pas un « observable ». On ne peut le décrire exhaustivement, car ce ne sont que des actualisations partielles qui en constituent la face visible » (Cicurel, 2011a : 151).

4.1. Culture d'enseignement : genre professionnel

Exercer le métier d'enseignant c'est faire référence à une culture d'enseignement. Les enseignants de la même matière issus de la même communauté ont la même tâche didactique à réaliser. Le genre professionnel²⁸ renvoie ici à la culture d'enseignement; pour Clot et Faïta (2000), il est constitué par un ensemble d'actes emmagasinés, de tâches récurrentes, des programmes prêts à l'emploi.

²⁸ La notion de genre professionnel a été développée dans le domaine de l'analyse du travail.

L'action professionnelle exige un savoir langagier, social et professionnel et se réalise dans un genre professionnel. Qu'il s'agisse de mettre en place une activité ou organiser une rencontre ou tout autre acte commun de la vie professionnelle ; Ce que Clot (1999) désigne comme « mémoire impersonnelle et collective » renferme des modes d'usage nécessaires à l'agencement des actions. L'enseignant est enrôlé dans un genre, il va être investi d'un rôle qui va induire des manières de faire qui ne sont pas personnelles mais conformes au genre.

« Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient et redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme « un mot de passe » connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel » (Clot & Faïta, 2000 : 11).

Cependant, c'est au cours de l'action que l'enseignant va personnifier le genre et l'interpréter à sa manière transgressant si l'on peut dire les codes de l'action. C'est ainsi que le genre s'actualise et se métamorphose au travers de la réalité et de la vérité de l'action. Le style personnel semble être un élément déterminant dans le déroulement de la tâche didactique où l'enseignant s'implique personnellement de façon à interagir avec les apprenants et parvenir à ses buts.

Le phénoménologue Schütz (1998) conçoit l'action selon deux critères : d'un côté, elle est orientée par ce qui la précède, ce qu'il nomme « typifications » ; il s'agit là de l'expérience du sujet « le professeur dans sa classe fait usage de ces typifications. C'est en vertu de son expérience, de routines acquises qu'il est capable de donner des réponses appropriées » (Cicurel, 2013 :25). Et de l'autre, l'action s'appuie sur le projet personnel. Le fait de répéter souvent un acte, il emmagasine des savoir-faire et devient un sujet expérimenté. Dans cette expérience, le sujet fait joindre l'aspect personnel issu de ses expériences personnelles qui définissent son agir du moment.

L'enseignant exerce son métier selon un savoir, c'est « un savoir enseignant » ; les enseignants qui ont la même matière et qui partagent la même culture d'enseignement sont confrontés aux mêmes problèmes; ce qui explique que la culture d'enseignement est constituée de différents éléments mais elle reste reconnaissable et identifiable de la part de l'ensemble des enseignants d'une communauté donnée.

Beacco (2010) fait la distinction entre quatre types de savoirs. Ces derniers sont en corrélation avec le répertoire didactique :

- Les savoirs savants relatifs à la formation initiale ainsi qu'aux formations académiques au cours de l'enseignement.
- Les savoirs divulgués, il s'agit des savoirs issus de vulgarisation ; le cas des supports qui partagent des idées ...
- Les savoirs d'expertise professionnelle, il s'agit du savoir-faire en relation avec le métier.
- Les savoirs ordinaires sont issus de savoirs liés à la société, aux représentations de la langue.

L'enseignant à partir de ces savoirs, s'inspire et alimente ses pratiques en classe de langue. Il représente le métier selon ses expériences issues de savoirs qui font partie de son répertoire didactique « le métier de professeur est établi sur des bases communes, ce qui n'exclut pas l'influence de facteurs de la vie personnelle d'un individu » (Cicurel, 2011a : 150). La revendication d'un certain style d'agir professoral n'est elle pas légitime ?

4.2. Style d'enseignement : « soi » enseignant

La notion de style selon Maingueneau « permet de désigner ces ensembles de règles tacites qui individualisent les pratiques, les rapportent à des lieux, des époques, des sujets particuliers » (Maingueneau, 1994 : 196). Clot et Faïta (2000) construisent la notion de style dans le genre professionnel.

Bien qu'il soit tenu de respecter le programme exigé, l'enseignant reste détenteur de la représentation de la démarche d'enseignement, de son cours et il lui arrive d'improviser pour expliquer son cours. Il apparait ainsi que le genre professionnel fait émerger le style d'enseignement ; le « soi enseignant » reste un élément qui détermine ce genre.

La subjectivité de l'enseignant est certainement une partie importante dans son agir professoral ; l'enseignant peut théâtraliser sa manière de parler en utilisant sa voix, ses attitudes corporelles ; il imagine des situations qu'il illustre par des anecdotes et par son histoire propre ; c'est sa façon personnelle et personnalisée de s'impliquer dans l'interaction. Ce sont autant de vecteurs de transmission qui caractérisent non plus le genre professionnel mais plutôt le « soi enseignant » en assurant une harmonieuse intégration de tout son « soi personnel ». Le facteur personnel joue un rôle prépondérant dans

l'acquisition des savoirs, une pratique efficace par l'enseignant où le côté personnel attire l'attention des apprenants.

Les enseignants « sont les auteurs de pratiques, que ces dernières sont identifiables, observables, et, qu'à ce titre, il est envisageable de dire qu'un professeur agit dans un certain style. Le style est à entendre comme un ensemble de traits qui représente les façons de faire de l'enseignant » (Cicurel, 2011a : 148).

Lahire met l'accent qu'au-delà de l'interaction multiforme et visible « l'enseignant en action est le produit de l'ensemble des expériences sociales qui l'ont mené jusqu'au métier d'enseignant » (Lahire, 2011 : 33). Lorsque l'enseignant mène son action professorale, l'aspect socio-historique n'est pas exclu, bien au contraire, il est certes enfouis mais non indépendamment de son agir. Le sujet actant est avant tout une personne qui a acquis de l'expérience et qu'en classe il ne pourra pas agir sans faire référence à cet aspect socio-historique.

Les enseignants réalisent des allers retours permanents entre leurs connaissances et leurs croyances en s'adossant sur chacune d'elles pour agir en contexte. La permanence de ces « croyances intériorisées » sont légitimées car elles sont en usage dans différents contextes et institutionnalisés dans la vie sociale des individus.

« [...] nous avons tous intériorisé une multitude de croyances (« habitudes d'esprit », selon de Peirce, habitudes discursives et mentales) que nous pouvons plus ou moins verbaliser, mais qui, pour une partie d'entre elles, sont liées à des normes sociales produites, portées et diffusées par des institutions aussi diverses que la famille, l'école, les médias, les églises, les institutions médicales, judiciaires, politiques, etc. » (Lahire, 2002 : 418)

L'enseignant est celui qui prend des décisions il se base sur une « estimation de l'alternative » (Cambra Giné, 2003). Derrière chaque action d'enseignant se profile des « théories personnelles » qui ont été conçues durant ses formations et ses expériences (BAK de Woods, 1996).

Ce sont les situations de classe qui amènent l'enseignant à se doter d'expériences et qui renforcent ses valeurs et ses croyances « chaque praticien agirait selon des valeurs et des croyances qu'il actualiserait sous la forme de gestes professionnels » (Jorro, 2002 : 10).

Certains gestes professionnels deviennent stables, l'improvisation fait surface le plus souvent pour répondre à la situation du moment qui se renouvelle à chaque activité. Ainsi par exemple un groupe d'enseignants de langue française sont amenés à effectuer la même activité déjà réalisée auparavant et dans le même endroit. L'action réelle en classe ne pourra en aucun cas être similaire et identique à celle d'avant. L'activité anciennement présentée et l'activité nouvellement présentée dans les mêmes conditions va subir des transformations puisque les sujets actants évoluent au fil du temps ; leurs expériences sont enrichies c'est-à-dire la façon de faire, de s'y prendre en classe n'est pas la même mais construite différemment. En d'autres termes, les enseignants adopte une autre démarche d'enseignement, la vision de la prestation se modifie, on retrouve ainsi un même enseignant avec un nouvel agir.

4.3. Situations de classe : désir, obstacles, postures

Le « désir didactique » selon (Cicurel, 2011a) c'est « cette pulsion de vouloir transmettre » des savoirs dans des conditions propices à l'échange. Ce désir est cependant souvent contrarié au cours de l'agir professoral. L'action enseignante est une action planifiée ; cependant cette action professionnelle, au cours de l'interaction avec les apprenants collaborateurs, rencontre souvent des imprévus voire des incertitudes.

L'enseignant est face à des contrariétés, des résistances qu'il tente de surmonter en ayant recours à des postures propres à lui. Bronckart (2004) en propose trois :

- Une posture active : l'enseignant assume sa responsabilité sur les actions qu'il exerce et s'engage à réaliser des objectifs.
- Une posture contingente : sa capacité à agir dépend des circonstances.
- Une posture fataliste : il se sent impuissant, incapable d'agir.

Selon Bronckart (1995), on pourra différencier entre les événements qui ne contiennent aucune action et les événements où on peut relever une intention ; Dans ces derniers il existe une « mobilisation de ressources psychiques proactives (représentation des effets attendus des conduites, ou intentions) et des ressources psychiques rétroactives (raison ou motifs pour lesquels une conduite est entreprise) » (Bronckart, 1995 :142) .Il propose de ne pas restreindre la connaissance de l'agir seulement aux interprétations mais de différencier deux niveaux :

- Le premier, concerne les conduites observables des pratiques réelles. C'est ce qu'il nomme « les actions premières ».
- Le second est fondé sur les verbalisations en formulant ses intentions relatives à l'action effectuée. Il y a lieu donc à une interprétation, c'est ce qu'il nomme « les actions secondes » qui permettent de nous transmettre des informations sur l'action qui s'est réalisée.

Une posture est une manière « cognitive » et « langagière » de s'accaparer d'une tâche, par rapport aux obstacles et aux difficultés qui apparaissent du côté des apprenants ainsi que des savoirs lors du déroulement du cours. L'enseignant réagit de diverses manières et modifie les postures (Bucheton, 2009).

Selon Bucheton et Soulé (2009), « une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée ». La posture est assimilée à une forme de fonctionnement (action, réaction), à une tactique, une manœuvre que le sujet met en place en fonction de ses convictions « penser » et de ses buts annoncés « dire » qui organise ses actions « faire » dans un cadre, une situation donnée. Selon les deux chercheurs « la complexité de ce concept réside dans le fait que la posture est à la fois « relative à la tâche » - la situation d'enseignement – et « construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet ».

Les auteurs mettent en exergue différentes postures :

- Une posture de contrôle : qui a pour but de créer une situation cadrée dans laquelle l'enseignant invite avec fermeté tous les apprenants à avancer en synchronie.
- Une posture contre-étayage : s'oppose à la posture de contrôle, l'enseignant face à la nécessité d'avancer dans le cours, opte pour l'initiative de faire à la place de son apprenant.
- Une posture d'accompagnement : l'enseignant apporte souvent de l'aide à l'apprenant soit de manière individuelle, soit de manière collective afin de surmonter l'obstacle. Contrairement à la précédente posture, celle-ci donne le temps, offre l'opportunité à l'apprenant de travailler et lui permet de mettre en œuvre sa réflexion. L'enseignant ne donne pas les réponses et n'évalue pas ses apprenants, il lance des débats entre les apprenants et développe leur esprit critique. Il est observateur et se retient de parler.

- Une posture d'enseignement : l'enseignant joue le rôle de « savant » en procédant à la formulation et structuration des savoirs. Il prend l'initiative de faire le travail à la place de l'apprenant, lorsque ce dernier est dans l'incapacité de le faire. Sa contribution est présente.
- Une posture de lâcher-prise : l'enseignant apprend à ses apprenants la responsabilité de leur travail et les autorise à faire leur propre choix en guise de confiance. Les activités données sont à la portée des apprenants.
- Une posture dite du « magicien » : l'enseignant capte, le temps d'un instant, l'attention de ses apprenants par l'utilisation de jeux, de gestes théâtraux, de récits captivants. Le savoir n'est pas construit, il est à imaginer.

5. Construction de l'identité professionnelle

L'identité est un concept qui revient dans diverses recherches sociologiques, mais elle n'en demeure pas moins une notion complexe. L'identité professionnelle est en relation étroite avec l'identité personnelle « l'identité professionnelle prend appui sur ce « socle » de l'identité personnelle auxquels viennent s'intégrer des composantes professionnelles : pour trouver un équilibre, le sujet se représente le métier, les pratiques et s'engage dans l'action » (Pérez-Roux, 2008 : 115).

Dubar (1991) conçoit que l'identité n'est pas quelque chose de figé mais en constante évolution ; sa construction se fait de manière progressive dans le rapport aux autres ainsi qu'à soi-même et aux événements qu'ils ont subi. Combien même l'individu tente de rester le même au cours de son existence , il est confronté aux changements souhaités ou pas , même s'il veut en garder un contrôle : cette dualité entre continuité et changement représente le miroir de l'individu face aux changements inhérents à l'environnement ; ce qui a pour conséquence dans la situation individuelle des acteurs des interprétations plurielles, des adaptations aux formes, aux représentations, à la manière d'agir dans une perpétuelle recherche d'ajustements et de compromis.

D'autre part, Tap (1998), face à cette ambiguïté sémantique que représente la notion d'identité professionnelle propose que l'identité « surf » entre similitude et différence, entre identité singulière et identité communautaire. Ainsi l'identité personnelle se forme à la croisée de trois éléments :

- La préservation du sentiment de rester le même mais aussi de s'adapter aux changements (continuité et changement)

- l'individu fabrique une image de soi (dans des ambiances multiples faites de tensions, d'accords et de contradictions) en relation avec celles que les autres lui confèrent d'où un sentiment de reconnaissance ou non d'autrui.
- l'individu garde le cap d'une certaine cohérence interne et parallèlement s'accommode des changements.

Les éléments liés à l'image de soi et au trait personnel de l'enseignant extraits des verbalisations permettent d'avoir une idée non seulement sur sa construction d'un point de vue professionnel mais aussi sur sa marque personnelle, l'inscription du « moi ». Le sujet dévoile son parcours de vie, ses expériences, son vécu.

« Les entretiens ne nous livrent jamais des « faits » mais des mots. Ces mots expriment ce que le sujet vit ou a vécu, son point de vue sur le monde qui est son monde à lui et qu'il définit à sa manière, en même temps qu'il l'apprécie et qu'il tente de convaincre son interlocuteur de sa validité » (Demazière & Dubar, 1997:7).

L'identification de l'ensemble des dimensions de la notion de « pratique enseignante » nous a permis de comprendre le fonctionnement du processus d'enseignement-apprentissage en situation. L'activité de l'enseignant dans laquelle il interagit avec ses apprenants, n'est pas limitée à la dimension de pratique qui se veut être une procédure planifiée, mais englobe aussi les façons de faire développées par l'enseignant, leurs milieux d'appartenance et la manière dont ils vont se construire. Ceci nous amène à comprendre que des tensions vont naître et où l'enseignant sera assujéti à apporter des ajustements qu'il juge nécessaire de faire.

L'activité humaine repose sur la triade action, pensée et discours ; l'homme exprime avec les personnes qui l'entourent ses sentiments, ses représentations, ses connaissances, ses émotions et cela, par l'utilisation de signes, de gestes et de la parole. L'action humaine suppose d'agir de manière réfléchie aux sollicitations et au contexte environnemental mais comporte une complexité et des facettes cachées. L'interaction de l'être humain avec son environnement implique la présence de divers éléments qui ont une incidence sur l'activité. Le système d'activité nous permet de comprendre qu'en agissant en communauté, le facteur personnel reste déterminant étant donné que le sujet réinterprète en transformant l'objet de l'activité à sa manière et selon ses représentations.

L'intérêt que nous avons porté à la question de l'agir professoral et les théories de l'action a permis d'éclairer nos pistes d'analyse des interprétations de l'action enseignante; mais également de comprendre les motifs et les typifications de l'action. C'est donc au cours des expériences que l'enseignant construit des savoir-faire en relation avec sa culture d'enseignement, son style professoral. Ce sont les situations de classe qui laissent apparaître les contraintes et c'est à ce moment là où l'enseignant use de son expérience afin de résoudre l'obstacle. Enfin, c'est aussi au cours des expériences que l'enseignant construit une image de lui-même. Son identité professionnelle, en perpétuelle évolution, s'enrichit par son vécu, par ses appartenances et par son implication personnelle.

CHAPITRE III

CONTEXTE ET CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Notre étude ne peut être significative que par l'explication et la description du cadre dans lequel elle s'est réalisée. Nous allons voir les différentes variations historiques qu'a connu le système éducatif et notamment les politiques linguistiques dans le but présenter un état des lieux nous permettant de situer les activités des enseignantes qui ont participé à notre recherche. Nous présenterons, dans ce chapitre, le contexte sociolinguistique algérien dans lequel se déroule notre travail de recherche; pour cela nous allons dresser un tableau sur l'évolution de la situation de l'enseignement du français en contexte algérien. Il sera question du statut de la langue française et des politiques linguistiques durant la période coloniale et après l'indépendance de l'Algérie; nous donnerons ensuite un aperçu sur la structure du système scolaire et sur les enseignements dispensés en se focalisant sur l'enseignement secondaire. Enfin, il sera examiné la question de la formation des enseignants qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue.

Ce chapitre est consacré à la présentation du terrain de recherche et du recueil de données. La description des lieux de l'enquête a été faite dans un souci de présenter le contexte et les difficultés rencontrées. Le profil des enseignants enquêtés permettra au lecteur une meilleure connaissance des enseignantes participantes. Nos choix d'investigation ont été mentionnés dans ce chapitre. La démarche adoptée porte sur un regroupement entre un protocole d'observation des interactions didactiques en classe de langue (FLE) et des techniques d'entretiens dont l'objectif est de cerner les représentations et la pensée enseignantes. Des détails sont également mis en lumière en ce qui concerne les diverses démarches utilisées, les observations et les méthodes d'entretien réalisées.

Le présent chapitre axé sur les démarches méthodologiques de traitement des données est réparti en trois points essentiels. De prime abord, un bilan des données recueillies et construction du corpus, ensuite la transcription des données relatives aux interactions didactiques et aux entretiens; enfin nous présenterons la méthodologie d'analyse des données. Pour traiter l'analyse des interactions didactiques nous avons opté pour le modèle d'interaction didactique FLIAS; L'approche méthodologique de l'analyse des entretiens didactiques se fera à partir de l'analyse de contenu « interprétation des données » et de l'analyse du discours « données informatives » où nous aborderons les modalités discursives et les déictiques énonciatifs.

1. Situation sociolinguistique en contexte algérien : états des lieux

Il nous paraît pertinent de situer la position du français en Algérie dans le milieu institutionnel et plus particulièrement dans le cycle secondaire. Nous allons présenter un état des lieux de la situation sociolinguistique de la langue française en contexte Algérien.

1.1. Bilan historique de l'enseignement du français en contexte algérien

La présentation d'un état des lieux de la langue française en contexte algérien s'impose si l'on veut comprendre la place qu'elle occupe de nos jours. L'Algérie a été une colonie française qui s'est établie pendant 132 ans (1830-1962) ; il est resté de cette époque un héritage culturel dont la langue française fait partie. Nous distinguerons deux périodes : celle qui correspond à l'occupation coloniale (1830- 1962) et celle de l'indépendance du pays (de 1962 à nos jours).

1.1.1. La langue française pendant la période coloniale

La situation sociolinguistique de l'Algérie en 1830 témoigne de l'existence de plusieurs langues ou variétés linguistiques locales et étrangères. Chacune d'elles dispose d'un statut distinct à l'échelon régional (le chaoui, le berbère) ou national (l'arabe classique, l'arabe dialectal).

Au lendemain de la colonisation, il s'agissait de confisquer non seulement les terres et autres biens des algériens mais aussi d'imposer sa langue dans le but de s'approprier la manière de penser de la population autochtone. L'officialisation du français devait se faire à travers l'école qui est le premier appareil institutionnel. Le colonisateur instaure une politique scolaire « Le français langue de l'école », « l'instauration et l'officialisation progressive du français comme langue unique d'acquisition des savoirs » (Morsly, 2007 : 43-51). L'auteure distingue trois grands moments²⁹ pour la mise en place de la langue française; les dates y sont données à titre indicatif :

- **de 1833-1870** : deux types de démarches sont proposées ; d'une part l'enseignement « mutuel » qui est basé sur la fusion de différents niveaux dans la même classe ; l'enseignant assure simultanément le travail pédagogique pour les différents niveaux en se faisant aider par un ou plusieurs élèves. Et d'autre part l'enseignement des deux langues arabe - français a été réparti entre deux maîtres

²⁹ Selon l'auteur la présentation de la politique scolaire instauré par la colonisation par période s'avère complexe.

par rapport aux deux langues : un maître adjoint « indigène » enseigne la religion et la langue arabe le matin et un maître français qui enseigne la langue française (la lecture, l'écriture, l'orthographe, et la grammaire) l'après midi. Il y a lieu de préciser que les populations étaient très attachées à leur culture d'où un sentiment de rejet de l'enseignement du français.

- **de 1883-1898** : Cette période s'est soldée par la séparation des enseignements : l'enseignement des Européens est différent de celui des indigènes. Dans les écoles indigènes le français s'impose dans le temps avec les décrets promulgués durant cette période ; en effet dans la liste des matières, le français se positionne en première place, par rapport aux matières enseignées ; la langue arabe vient en quatrième position et aucun détail du contenu de cette matière n'est précisé. Le colon français devait marginaliser puis éliminer l'enseignement de l'arabe. Cette période a marqué l'officialisation de la langue française au niveau du système scolaire.
- **Période de 1946-1949** : fusion des enseignements décrétée en 1946 à savoir le même enseignement pour tous. Le français a été instauré en tant que langue officielle par les autorités françaises. Il devient la « langue obligatoire et officielle » de tout le système scolaire. Le français était enseigné aux algériens en tant que langue maternelle. L'arabe prend le statut de langue étrangère. La langue française a été valorisée aux dépens de la langue arabe. Par ailleurs la généralisation du français à l'ensemble des secteurs d'activité a été établie d'où le « triomphe de la langue française ».

1.1.2. L'enseignement du français après l'indépendance

L'évolution du système éducatif algérien a connu différentes étapes depuis l'avènement de l'indépendance et qui peuvent être regroupées en deux grandes périodes :

- Une politique de récupération du système éducatif après 1962.
- Des réformes pour affirmer l'indépendance et confirmer le pouvoir national.

En 1962, année de l'indépendance du pays, la langue française avait une place importante dans le système éducatif ainsi que dans tous les secteurs d'activité économique. Elle était la langue d'enseignement, un « héritage colonial », la majorité des enseignants venaient de France pour pallier au manque d'enseignants. L'état algérien nouvellement indépendant a choisi de mener une politique d'arabisation et a plus forte raison dans le

secteur de l'éducation ; ainsi des mesures furent prises à tous les niveaux. L'arabisation s'est installée progressivement; le français perd son statut de langue d'enseignement en passant à celui de langue étrangère.

En 1974, l'arabisation de l'enseignement primaire a été mise en œuvre et l'enseignement de la langue française n'est instauré qu'à partir de la quatrième année primaire. En 1976, le système éducatif a connu la promulgation d'une ordonnance³⁰ qui est le premier texte réglementaire fixant les missions, les finalités et les objectifs du système éducatif. Cette ordonnance mise en application à partir de l'année scolaire 1980 /1981 a été à l'origine de changements importants. En effet des principes nouveaux relatifs à l'enseignement ont vu le jour au cours de cette période, notamment, la généralisation de l'arabisation touchant l'ensemble des disciplines d'enseignement « l'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article. »³¹. La langue française est devenue une langue étrangère ; elle demeure, toutefois, la langue privilégiée eu égard à sa relation avec l'histoire du pays.

L'arabisation a réduit la pratique de la langue française mais ne l'a pas exclu « la pratique de la langue française dépasse largement le cadre restreint dans lequel tentent de le confiner les textes officiels algériens » (Asselah-Rahal Méfidène & Zaboot, 2007 : 11).

Avec la réforme du système scolaire 2004/2005, une restructuration des programmes et des contenus a été mise en application. La langue française reprend ainsi sa place dans les programmes et les contenus avec une augmentation du volume horaire à tous les niveaux d'enseignement mais demeure « français langue étrangère ». Concernant les matières scientifiques des symboles français ont été intégrés dans les manuels scolaires. Aussi faut-il noter que le français est introduit comme langue étrangère obligatoire dès la troisième année du cycle primaire jusqu'à la fin du secondaire, mais à partir de l'année scolaire 2004-2005, la CNRSE (Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif) introduit l'enseignement de la langue française dès la deuxième année primaire. La décision fut justifiée par une raison psychosociale qui fait que l'enfant possède la capacité d'acquérir deux langues différentes dès son jeune âge.

³⁰Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976, modifiée et complétée par l'ordonnance n°03-09 du 13 août 2003 : les modifications concernent le système éducatif, ses missions, l'enseignement de la langue Amazight ainsi que les modalités de création d'établissement d'enseignement privé. Cette ordonnance est aujourd'hui abrogée, par la loi du 23 janvier 2008 n°08-04 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

³¹ Art.8 de l'ordonnance de 1976 citée ci-dessus.

La loi de 2008³² portant sur l'orientation de l'éducation nationale « l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.»³³

Cependant, la langue la plus utilisée dans l'environnement sociolinguistique algérien est le français. « Il faut dire que la langue française a profondément marqué l'inconscient de plusieurs générations d'Algériens en raison de la domination coloniale et, conséquemment, des diverses politiques linguistiques et culturelles mises en places à partir de 1830 » (Bensekat, 2012 :108). Les différentes mutations liées au choix linguistique de l'école algérienne sont à l'origine des difficultés rencontrées par la langue française à trouver sa place dans le système éducatif.

1.2. La situation linguistique : les langues en présence dans le contexte algérien

L'Algérie se caractérise par la coexistence de plusieurs langues. Le paysage linguistique algérien offre un large champ de recherche.

« La situation linguistique en Algérie reflète toutes les fractures qui aujourd'hui ébranlent la société. Les langues en usage, arabe, français, berbère, dont la co-présence trouve son origine dans l'histoire même du Maghreb, sont traversées par une crise profonde, de même que le multilinguisme et la diglossie. » (Saadi, 1995 : 129).

Le métissage linguistique est un fait historique ; différentes langues sont présentes dans le contexte algérien : l'Algérie est une société plurilingue « le plurilinguisme, en Algérie, s'organise autour de trois sphères langagières » (Taleb Ibrahim, 2004 : 207). L'auteur distingue la sphère arabophone, la sphère berbérophone et la sphère des langues étrangères.

- **La sphère arabophone** : La langue arabe avec toutes ses variétés langagières, en premier lieu l'arabe classique (fousha) est la langue qui représente l'identité de l'Algérien ; ensuite vient l'arabe standard et l'arabe parlé ou dialectal (langue maternelle de la plupart des Algériens) qui se caractérise par ses nuances dialectales selon la région et transmis oralement dans des situations qualifiées d'informelles (famille, amis etc).

³² Loi n°08-04 de janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

Voir <http://www.joradp.dz./FTP/jo-français/2008/F2008004.pdf>

³³ Art .2 de la loi sus-citée.

- **La sphère berbérophone :** Le berbère « tamazigh » avec aussi ses différenciations (le kabyle, chaoui, mzabi, targui, chelha etc) constitue la langue maternelle d'une partie de la population. Ces variétés langagières du berbère sont réparties géographiquement dans des régions assez isolées.

Les revendications du mouvement berbère³⁴ ont permis à la langue berbère de s'imposer dans le temps et de retrouver sa place dans le paysage linguistique Algérien. On assiste d'une part à l'intégration du « tamazigh » dans le système scolaire et d'autre part à la création de deux départements de langue et culture amazigh (université de Tizi-Ouzou et l'université de Béjaia). En 2002³⁵, le « Tamazight » entre dans la constitution algérienne comme langue nationale à côté de l'arabe scolaire et obtient une reconnaissance officielle.

- **La sphère des langues étrangères :** Le français a le statut de langue étrangère mais jouit en réalité d'une position majeure au niveau du système scolaire, notamment dans l'enseignement supérieur ainsi que dans la majorité des secteurs administratifs de l'état. La langue française occupe encore une place prépondérante dans la société algérienne notamment dans les écrits littéraires et scientifiques. Suite à une enquête menée par le CNEAP (Centre National d'Etudes et d'Analyse pour la Planification) sur le statut des langues étrangères, les résultats affirment que la langue française a été consacrée première langue étrangère dans la société, les entreprises et dans les institutions comme un outil de travail, un instrument de communication.

Les locuteurs algériens estiment que la langue française fait partie du patrimoine algérien et est une partie intégrante du paysage linguistique algérien, selon Sebaa (2002)³⁶

«[...] la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif »

³⁴ Le refus d'intégrer le tamazigh dans le système scolaire en 1994, a eu pour conséquence la « grève du cartable » qui dura un an ; et c'est en 1995 que le tamazigh fut reconnu comme langue d'enseignement.

³⁵ Le 10 avril 2002, modification de la constitution par voie parlementaire accordant au berbère « Tamazigh » le statut « de langue nationale », l'arabe restant « langue officielle et nationale » (Art. 3 & Art. 3 bis).

³⁶ Sebaa,R. (2002).Culture et plurilinguisme en Algérie. <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>.

L'anglais qui a également le statut de langue étrangère prend de l'ampleur entre autres dans le domaine de la documentation universitaire, la technologie, etc.

Le locuteur algérien se trouve confronté à une situation linguistique complexe en raison des facteurs socio-historiques et politiques. On assiste actuellement à une situation linguistique où prévalent des tensions d'ordre langagier, « une instabilité linguistique lourde en conséquences culturelles » (Bouhadiba, 2004 :503).

« Dans la politique linguistique algérienne et dans l'enseignement, ni le statut des langues en présence, ni la variation sociolinguistique et donc les pratiques langagières réelles des apprenants, ne sont prises en compte. C'est la norme qui est largement ancrée dans la tradition de l'enseignement algérien que ce soit pour l'enseignement de l'arabe ou des autres langues étrangères ; ce qui complexifie l'enseignement/ apprentissage de ces langues, provoque des problèmes à tous les niveaux de l'éducation et des déperditions non sans conséquences sur l'acquisition du savoir pluridisciplinaire. (Kara, Cité par Chachou Ibtissem & Benseket Malika, 2016 :6).

Dans le cadre du Congrès Mondial de Linguistique Française – (CMLF) 2016, une série de travaux de recherche sur la didactique des langues et le plurilinguisme en Algérie proposent une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues, « dans une perspective socio-didactique et une optique variationniste, qui met au premier plan les liens entre l'espace de la classe et les autres espaces sociaux. Ceci l'amènerait à s'interroger sur les relations entre la situation sociolinguistique plurilingue de l'Algérie et les modalités effectives d'enseignement/apprentissage du français ». (Chachou & Benseket , 2016 :7)

Il est question de mettre en relief comment les répertoires plurilingues des apprenants (arabe algérien, langue berbère, français algérien) ont une influence positive sur les apprentissages et la constitution de la reconnaissance dans l'institution scolaire.

1.3. Structure du système éducatif algérien et organisation des enseignements au secondaire

Nous allons nous limiter à la présentation de la structure de l'enseignement secondaire ainsi que les enseignements qui y sont dispensés étant entendu que le contexte institutionnel de notre travail de recherche concerne l'enseignement secondaire.

1.3.1. Structure du système éducatif

Le système éducatif algérien est structuré de la manière suivante :

- L'enseignement préscolaire non obligatoire
- L'enseignement fondamental d'une durée de neuf ans (obligatoire et gratuit) ; il était réparti en trois cycles : le cycle de base de la première à la troisième année primaire ; le cycle d'éveil de la quatrième année à la sixième année. Ces deux cycles se déroulent dans des écoles primaires ; le troisième cycle fondamental qui correspond au cycle d'observation et d'orientation s'étale sur trois années, de la septième à la neuvième. En 2003/2004, l'enseignement fondamental a été restructuré et regroupe actuellement l'enseignement primaire d'une durée de cinq années et l'enseignement moyen de quatre années.
- L'enseignement secondaire général et technologique.
- L'enseignement supérieur.
- La formation professionnelle.

L'enseignement secondaire est dispensé dans les lycées et comprend l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technologique.

L'enseignement secondaire général et technologique regroupe trois paliers (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année) d'une durée de trois années dont le dernier palier est sanctionné par l'examen du baccalauréat. La première année est organisée en tronc communs : tronc commun lettres (langues et disciplines sociales), tronc commun sciences (sciences naturelles, sciences physiques et mathématiques) et le tronc commun technologie (mathématiques, sciences physiques, dessin technique et la technologie) ; la deuxième et troisième année se répartissent à travers quinze filières :

- L'enseignement secondaire général avec cinq filières : les sciences exactes, les sciences de la nature et de la vie, les lettres et sciences humaines, les lettres et langues vivantes, les lettres et sciences religieuses.
- L'enseignement secondaire technologique comprend les six filières suivantes : l'électronique, l'électrotechnique, la mécanique, les travaux publics et de construction, la chimie, les techniques de comptabilité.
- L'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique se relayent dans les quatre filières suivantes : génie mécanique, génie électrique, génie civil, gestion et économie.

La troisième année s'achève par l'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire selon les filières déjà citées ci-dessus : baccalauréat de l'enseignement secondaire général, baccalauréat de l'enseignement technique, baccalauréat de l'enseignement secondaire option technologie. Pour les élèves admis au baccalauréat, le choix des études est conditionné par rapport à un certain nombre de critères notamment la moyenne obtenue au baccalauréat.

Le schéma ci-dessus présente, à titre indicatif, la structure actuelle de l'enseignement secondaire.

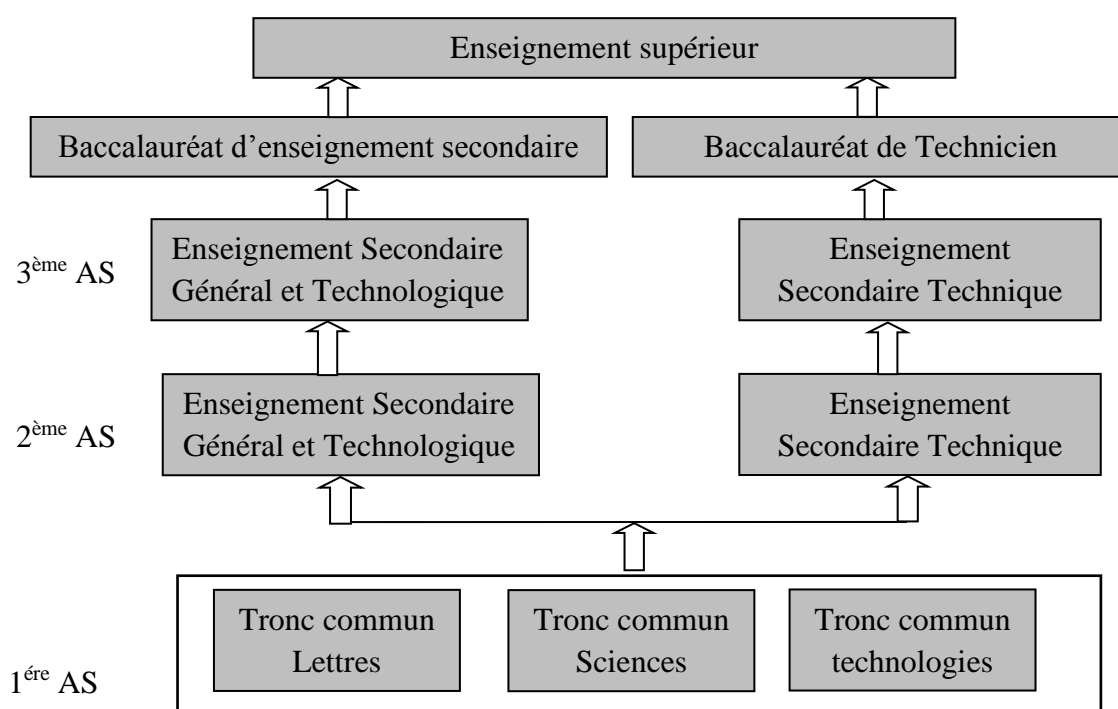


Figure 4 : Structure de l'enseignement secondaire

La tranche d'âge des élèves du secondaire se situe entre 15 - 18 ans, elle peut aller au-delà à savoir de 14 à 21 ans afin de donner une seconde chance aux candidats à la déscolarisation. Selon les trois niveaux d'enseignement secondaire plusieurs matières sont dispensées par filière et selon un programme défini par le ministère de l'éducation ainsi que la répartition des horaires.

Nous présentons ci-dessous le tableau relatif aux volumes horaires hebdomadaires des matières enseignées, par niveau d'enseignement; le nombre d'heures concernant la langue française figure en gras.

Niveau Matières	1 ^{ère} année		2 ^{ème} année		3 ^{ème} année	
	S ³⁷	L ³⁸	S	L	S	L
Arabe	4	6	3	5	3	5
Français	3	5	3	5	3	4
Anglais	3	4	3	5	3	4
Mathématiques	6	3	5	2	5	2
Physiques	4	2	2	-	4	-
Technologie	2	-	-	-	-	-
Sciences naturelles	4	2	5	-	5	-
Education islamique	1	2	2	2	1	1
Histoire et géographie	2	4	3	4	2	4
Philosophie	-	-	-	-	3	4
Education artistique	1	2	2	2	-	-
Education physique	2	2	2	2	2	2
Informatique	2	2	-	-	-	-
Langue vivante 3	-	-	-	5	-	5
Total	34	34	30	32	31	31

Tableau 2 : Répartition des matières enseignées et des volumes horaires selon le niveau d'enseignement

Le volume horaire de l'enseignement du français change selon le palier et la filière. Il oscille entre 3 et 5 heures par semaine. Le volume horaire affecté à la filière lettres est légèrement supérieur à celui de la filière sciences et cela au niveau des trois paliers.

1.3.2. Organisation des enseignements au secondaire

La réforme du système éducatif algérien mise en place en 2003 est à l'origine d'un processus de refonte pédagogique des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques touchant l'ensemble des niveaux d'enseignement du préscolaire au secondaire. Ce qui se traduit par une nouvelle dynamique de l'enseignement /apprentissage de la langue française.

Nous sommes actuellement en présence de curricula axé sur l'approche par compétences (APC). « Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences »³⁹ ; l'APC consiste « à rendre les

³⁷ Regroupe l'ensemble des filières scientifiques citées dans le schéma ci-dessus

³⁸ Regroupe l'ensemble des filières littéraires

³⁹ Cf. document de la Commission Nationale des Programmes – Direction de l'Enseignement Secondaire : Programme de français (première année secondaire) mars 2005 p 24

« L'approche par les compétences : la compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une

apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours » (Roegiers, 2006 : 2).

Les nouveaux programmes prennent appui sur :

- L'approche communicative : selon les principes de (AC) il ne suffit pas de connaître les règles grammaticales pour communiquer dans une langue étrangère, il faudrait maîtriser les règles d'emploi de cette langue, par exemple quelles formes linguistiques utilisées dans des situations bien déterminées. L'apprentissage du FLE est un processus actif où l'enseignant doit créer une relation pédagogique authentique avec les apprenants. Il est à noter que l'(AC) se base sur la « compétence de communication »⁴⁰.
- L'approche par compétence (APC) est une méthodologie développée par De Ketele, Roegiers et le groupe du BIEF⁴¹ qui vise le développement de quatre habiletés essentielles et interdépendantes : compréhension orale et écrite, production orale et écrite. Cette approche est fondée sur la théorie constructiviste⁴² ; c'est à partir des compétences que le choix des objectifs à atteindre est primordial à la construction du savoir. L'APC s'applique désormais dans les manuels scolaires, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation et s'inscrit dans la pédagogie de projet. La démarche pédagogique a pour base la réalisation de projet « [...] En entreprenant une démarche de projet le professeur accepte :

- De tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants,
- de négocier avec les apprenants, les objectifs et les moyens,
- d'agir comme médiateur et non comme dispensateur du savoir. »⁴³

famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes. » Cf. document de la Commission Nationale des Programmes – Direction de l'Enseignement Secondaire : Programme de français (première année secondaire) mars 2005 p 29

⁴⁰ C'est avec Hymes que la notion de compétence de communication a émergé, dont il distingue une double dimension à savoir une dimension linguistique et une dimension sociolinguistique : « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi. » (Hymes cité par Ait Amar, 2014 :147)

⁴¹ Le groupe BIEF est un groupe multidisciplinaire de terrain spécialisé dans l'ingénierie de la formation et de l'éducation

⁴² Pour les constructivistes, l'apprenant doit construire son apprentissage par lui-même avec l'aide de l'enseignant. Il doit être un participant actif au processus d'apprentissage.

⁴³ Cf Commission Nationale des Programmes, document d'accompagnement du programme 2ème année secondaire, février 2006 p42.

L'objectif de l'enseignement / apprentissage du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- « la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication.
- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. »⁴⁴

Ainsi, ce programme a pour but premier de doter l'apprenant d'une compétence de communication qui va lui permettre en fin de cursus scolaire d'avoir les capacités de lire et de produire des discours de différents registres. Pour cela des principes méthodologiques ont été établis sur la mise en œuvre de projets afin de développer chez les apprenants l'autonomie et l'esprit d'initiative.

Le nouveau programme préconise pour l'enseignant la réalisation de ces objectifs de :

« passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage , c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent

⁴⁴ Cf Commission Nationale des Programmes, document d'accompagnement du programme 2^{ème} année secondaire, février 2006 p.25.

être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité. »⁴⁵

1.4. La formation des enseignants du secondaire

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie se trouve confrontée à une pénurie d'enseignants particulièrement au niveau de l'enseignement secondaire qui exige plus de compétences. L'instauration d'une politique de démocratisation de l'enseignement, l'évolution de la situation socio-économique et culturelle, un accroissement démographique élevé ont créés de nouveaux besoins dans les structures d'enseignement. Pour y remédier, le recours à la coopération étrangère⁴⁶ était une évidence. Les travaux du plan quadriennal (1970-1974) ont confirmé le déficit en enseignants ce qui a conduit à la création d'instituts de technologie, notamment celui de l'éducation (ITE) qui à l'origine s'adressait aux jeunes n'ayant pas réussi leur baccalauréat de leur donner une chance. La durée de la formation est passée d'une année en 1970 à trois années en 1999 pour les professeurs d'enseignement fondamental (PEF). Concernant les professeurs d'enseignement secondaire (PES), ils sont recrutés sur la base d'une licence d'enseignement universitaire et de leur admission au concours de recrutement.

La formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire est une formation universitaire. Elle s'effectue dans des établissements spécialisés relevant du ministère chargé de l'enseignement supérieur.

En effet, la prise en charge de la formation des enseignants de FLE de l'enseignement secondaire est réalisée au niveau de deux structures d'enseignement supérieur : l'Ecole Nationale Supérieure (ENS) et l'Université.

⁴⁵ Cf Commission Nationale des Programmes, document d'accompagnement du programme 2^{ème} année secondaire, février 2006 p 23

⁴⁶ Les enseignants coopérants étaient des universitaires étrangers. ils venaient principalement de Syrie et d'Egypte pour les filières enseignées en langue arabe ; de France (les accords d'Evian prévoyaient que la France mettra à la disposition du gouvernement algérien des personnels français notamment des techniciens et des enseignants) de l'URSS (Union des Républiques Socialistes Soviétiques) état fédéral de 15 républiques soviétiques a existé de 1922 jusqu'à sa dissolution en 1991) et de certains pays de l'Est comme la Yougoslavie pour les filières enseignées en langue française.

- **L'Ecole Nationale Supérieure (ENS)**

L'accès à la formation de professeur d'enseignement secondaire⁴⁷ (PES) à l'ENS concerne les titulaires du baccalauréat. La durée de formation est de cinq années. Tout étudiant inscrit en vue de l'obtention du diplôme de PES est dans l'obligation d'enseigner en raison d'un contrat d'engagement conclu avec le ministère de l'éducation nationale. La formation se déroule en deux étapes (théorique et pratique) ; la formation pratique est réalisée en milieu professionnel c'est-à-dire dans un établissement scolaire (lycée).

- **L'Université « libre »**

Il s'agit d'une formation universitaire «libre»⁴⁸ d'une durée de cinq années (licence 3ans + Master 2ans). Les PES sont recrutés sur la base de l'obtention d'un Master 2 et de la réussite au concours de recrutement. Les enseignants stagiaires suivent une formation pédagogique préalable qui a pour but l'acquisition de connaissances et de savoir-faire nécessaires à la pratique de leur métier.

Par ailleurs, les enseignants sont astreints à suivre une formation continue durant leur cursus d'enseignement ; cette formation a pour objectif fondamental la mise à niveau des connaissances, le perfectionnement et le recyclage des enseignants.

« Toutes les catégories de personnels sont concernées par les actions de formation continue pendant toute leur carrière. »⁴⁹.

L'aperçu de la situation actuelle de l'enseignement du FLE en contexte Algérien permet de circonscrire les contextes institutionnels auxquels sont rattachés les enseignants participants à notre recherche et d'interpréter l'activité spécifique de chaque enseignant observé.

Nous avons débuté cette partie méthodologique par un chapitre portant sur l'enseignement du FLE en contexte algérien dans le but de situer les faits à différentes périodes de l'histoire et de comprendre les causes de l'évolution de la langue française.

⁴⁷ Décret exécutif n°02-319 du 14 octobre 2002 portant création du diplôme de maître de l'enseignement fondamental et du diplôme de professeur de l'enseignement secondaire.

⁴⁸ Formation universitaire « libre » c'est-à-dire que l'étudiant en fin du processus de formation est libre de faire le choix de l'activité qu'il souhaite ; la formation universitaire n'est pas forcément orientée vers l'enseignement.

⁴⁹ Loi n°08-04 de janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Art.78
<http://www.joradp.dz/FTP/jo-français/2008/F2008004.pdf>

2. Terrain de recherche et recueil des données

Nous allons présenter le contexte institutionnel, les difficultés rencontrées ainsi que le profil des enseignantes participantes. Les outils d'investigation seront détaillés plus loin.

2.1. Présentation du contexte institutionnel : Lycées visités

Notre étude de terrain est réalisée en Algérie dans la ville d'Oran auprès de trois (3) lycées ; le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des lycées visités ainsi que les enseignants enquêtés.

Dénomination des Lycées visités	Localisation des lycées	Nombre d'enseignants enquêtés	Enseignants participants ⁵⁰
El-Akid Lotfi	Centre ville	3	/
Hamou Boutlélis	Gambetta	2	/
Aboubaker- Belkaid	Bir El Djir	2	2
Imam el Houari	El Hamri	2	/
Mrah	Maraval	2	/
Moulay El Hassan	Hai Yasmine	1	1
Allal Sidi Mohamed	Saint Charles	1	1
Total	7 Lycées	13	4

Tableau 3 : Contexte institutionnel

Nous avons approché sept lycées et treize (13) enseignants ; mais seulement trois (3) lycées et quatre (4) enseignantes ont participé à notre travail de recherche pour des raisons qui vont être précisées ci-dessous.

2.2. Terrain de recherche : difficultés rencontrées

L'objet de notre recherche implique une prise de contact avec l'administration des lycées pour pouvoir accéder au corps professoral; se faire accepter par eux est une étape très compliquée et n'est pas chose aisée du fait que notre travail exige la présence d'une caméra au sein de la classe. L'activité de l'enseignant sera filmée en vue de la confrontation à sa propre action professorale qui sera verbalisée et interprétée par le chercheur. Nous avons tenu à décrire avec détail le cheminement de notre travail de terrain afin de rendre compte de l'ampleur des difficultés rencontrées face à un terrain semé d'embûches; ce qui a eu pour conséquence une perte de temps assez considérable. En effet,

⁵⁰ Enseignants participants à notre recherche.

nous avons essuyé énormément de refus de la part des enseignants qui, même s'ils ont pour la plupart accepté l'observation de la séance de cours avec enregistrement audio, ils ont, par contre, refusé d'être filmés. Nous étions conscients que ce travail exige le consentement libre et éclairé des enseignants qui relève de l'intimité et la révélation de l'action enseignante. Pour les amener à adhérer, il nous fallait leur expliquer les enjeux de notre recherche et que notre travail s'inscrit dans une démarche éthique ; ensuite les convaincre qu'il s'agissait de filmer le travail de l'enseignant et non d'une captation d'image de la personne. Nous les avons mis au courant des raisons de notre collecte de données ainsi que des différents traitements qui en seront faits. Même s'ils ont reçu l'assurance de notre part de l'anonymat total et de l'usage projeté, leur scepticisme restait apparent « Il n'est jamais facile de convaincre un enseignant d'ouvrir sa classe à qui peut lui paraître un intrus » (Cicurel, 2011b : 324). L'enseignant ressent une certaine ingérence voire une menace pour sa personne « les enseignants peuvent ressentir de l'embarras devant ces observateurs venant jeter un regard qui leur semble indiscret et parfois menaçant ».

Nous avons fini par avoir l'acceptation de quatre enseignantes dont deux enseignantes expertes⁵¹ qui exercent dans un même établissement et deux enseignantes novices⁵² qui relèvent de deux établissements différents.

Certaines transcriptions des interactions didactiques ainsi que des verbalisations d'entretiens semi-directifs n'ont pas été mises en relief dans notre travail de recherche en raison des contraintes déjà citées. Les entretiens d'auto-confrontation n'ont pas pu être réalisés. A ce moment-là nous étions conscients que nous ne pouvions faire autrement et que nous devons travailler avec ce que nous avons pu collecter « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotsky & Clot, 2003 : 76). Nous avons éprouvé un sentiment de déception, notion de Ricœur qui la définit « comme une sensation de perte inévitable pour quiconque choisit de traduire d'une langue à une autre, on tend à penser que le chercheur fait son deuil d'une quantité d'informations qu'il aurait pu obtenir et exploiter, mais qu'il choisit de laisser de côté pour d'autres informations qu'il juge, à un moment donné, plus utiles » (Nicolas, 2014 : 235).

⁵¹ Enseignante experte désigne une enseignante chevronnée qui a plusieurs années d'expérience dans l'enseignement.

⁵² Enseignante novice désigne une enseignante qui fait ses débuts dans l'enseignement

Nous avons abordé la définition de l'enseignant expert et l'enseignant novice dans le chapitre I de cette partie conceptuelle, théorique et méthodologique de la recherche.

2.3. Profils des enseignantes observées

Etant donné que notre travail de recherche a pour but l'analyse des pratiques enseignantes, l'observation des interactions didactiques des sujets actants au sein des établissements d'enseignement devient inéluctable. On devait donc nous déplacer dans les lycées et entrer en contact avec les enseignants en tant que sujets actants.

Le choix des lycées ainsi que celui des enseignants a été dicté exclusivement par leur acceptation du déroulement de l'enquête ; en effet, les enseignants qui ont bien voulu se prêter à l'enquête sont ceux qui ont adhéré et se sont conformés à notre démarche ; celle d'être filmés et d'être confrontés à leur propre action.

D'autre part, nous nous sommes référés à aucun statut spécifique ni à aucune sélection préalable. De même, le choix des séances auxquelles nous avons assisté a été laissé à l'appréciation des enseignants. Si les enseignants enquêtés sont de sexe féminin et du même statut (deux expertes et deux novices) cela relève totalement du hasard. Dans notre analyse, chaque enseignante est désignée par un identifiant (E1, E2, E3, E4)

Le tableau récapitulatif ci-dessous permet d'avoir un aperçu des séances observées ainsi que les profils⁵³ des quatre enseignantes de langue française :

	Expérience	Formation Initiale	Séances observées			
			Séance 1	Date de suivi	Séance 2	Date de suivi
E1	16 ans	Licence en langue française	Présentation du projet : L'argumentation	06/03/16	Point de langue : Injonction directe : L'Impératif	19/04/16
E2	24 ans	Licence en langue française	Compréhension de l'écrit : Delphine pour mémoire	13/01/16	Point de langue : Vocabulaire lié au fait divers- Nominalisation	17/04/16
E3	2 ans	Master en didactique	Compréhension de l'oral : Reportage touristique	10/04/16	Point de langue : L'expression de l'opinion	10/04/16
E4	2 ans	Master en Littérature	Compréhension de l'écrit : Une couleuvre en plein salle de classe à Ain-Témouchent	13/04/16	Point de langue : Le lexique relatif aux paysages	13/04/16

Tableau 4 : Récapitulatif des enseignantes participantes

⁵³ Les informations relatives à l'expérience et à la formation sont issues d'une pré enquête menée auprès des enseignantes participantes.

2.3.1. Deux enseignantes expertes : Enseignantes E1, E2

- **L'enseignante E1**

Cette enseignante de langue française désignée E1, âgée de 40 ans, exerce depuis 16 années au lycée « Abou-Baker-Belkaid » de Bir-El-Djir à Oran . Elle est licenciée en langue française de la faculté des lettres d'Oran. Au moment de l'enquête elle avait la charge de quatre classes (deux classes de 1^{ère} année et deux classes de 3^{ème} année). C'est une enseignante formatrice⁵⁴ qui assure la coordination pédagogique⁵⁵ des enseignants de français.

Elle est dotée d'une forte personnalité et se qualifie comme une personne sévère et d'un caractère imposant « *j'ai un air méchant* » (ESDE1, 18)⁵⁶ , « *je crois que j'ai un air assez sévère* » (ESDE1,20) , « *J'essaie d'avoir un caractère imposant* » (ESDE1, 24), elle confirme et insiste sur son trait de personnalité « *il faut avoir un caractère imposant* » (ESDE1, 38) , « *J'ai un caractère imposant même chez moi* » (ESDE1, 40). Au-delà de son aspect « imposant » ,c'est une enseignante qui éprouve le besoin de partager des moments de divertissement avec ses apprenants « *je leur ai ramené plusieurs fois des instruments de musique pour leur faire plaisir + pour leur faire des fêtes donc je leur ça les défoule* » (ESDE1,42).Selon elle, le cours n'est pas synonyme de « *grammaire et conjugaison* » mais à la fois un échange où règne un sentiment de relaxation, des moments d'évasion.

Elle saisit chaque occasion pour leur faire la morale, une façon à elle de les protéger. Elle trouve que la présence de l'enseignant est primordiale « *ce sont nos enfants aussi on est là aussi pour les orienter pour les conseiller pour qu'ils évitent de de tomber dans ++ de sombrer dans l'erreur* » (EACE1, 26).⁵⁷

- **L'enseignante E2**

Agée de 48 ans, licenciée en langue française, elle enseigne depuis 24 ans et exerce au lycée « Abou-Baker-Belkaid » de Bir-El-Djir à Oran; Elle assure les cours à cinq classes (trois classes de 1^{ère} année et deux classes de 3^{ème} année). Elle est responsable de la formation des enseignants stagiaires.

C'est une enseignante qui éprouve un sentiment de fatigue et de nostalgie ; elle avait une conception positive de l'enseignement « *autrefois pour moi l'enseignement ça*

⁵⁴ Responsable de la supervision de la formation des enseignants stagiaires.

⁵⁵ Responsable de la formation des enseignants stagiaires.

⁵⁶ (ESDE1, 18) : Entretien semi directif enseignante E1. Tour de parole 18.

⁵⁷ (EACE1, 26) : Entretien d'auto-confrontation. Tour de parole 26.

représentait quelque chose de beau + quelque chose qui peut nous mener à un résultat positif » (ESDE2, 18), qui s'est altérée avec le temps « *maintenant ça a changé + il y a la discipline il y a le manque de respect il y a pas mal de choses qui entrent en jeu* » (ESDE2, 18) ; elle continue à enseigner malgré une motivation en baisse qui n'est plus celle qu'elle avait lors de ses premières années d'enseignement ; « *je ne suis pas motivée comme avant* » (ESDE2, 20).

Elle avoue et reconnaît son caractère indulgent envers le comportement désagréable de certains de ses apprenants « *je ne suis pas sévère ils prennent ça pour une faiblesse, certains élèves pas tous* » (ESDE2, 34). L'enseignante veut observer une certaine distance avec ses élèves en les vouvoyant afin de garder le « respect » « *je m'adresse avec mes élèves avec VOUS je maintiens toujours une relation de respect* » (EACE2, 04).

Il apparaît, à la lumière des propos des deux enseignantes expertes, qu'elles ont des comportements différents en classe : l'une imposante en classe, motivée et déterminée ; l'autre indulgente, peu motivée. Le caractère et la personnalité y prennent part.

2.3.2. Deux enseignantes novices : Enseignantes E3, E4

- **L'enseignante E3**

Il s'agit d'une enseignante novice titulaire d'un Master de langue française, spécialité didactique du FLE obtenu à la faculté des lettres de l'université de Tlemcen. Elle est âgée de 32 ans et enseigne depuis deux années au lycée « Moulay El Hassan » Hai Yasmine. Elle a la charge de quatre classes (deux classes de 1^{ère} année et deux classes de 2^{ème} année).

Elle se définit comme une personne impulsive « *je suis très impulsive* » (ESDE3, 20), émotive « *je ne sais pas trop gérer mes émotions* » (EACE3, 20). Connue dans son lycée sous l'appellation de « *bonne vivante* », elle aime travailler dans une atmosphère agréable et surtout dans la bonne humeur « *j'aime travailler dans une ambiance conviviale drôle surtout j'aime rire j'adore rire et je fais rire mes élèves* » (ESDE3, 20). Elle incite ses élèves à communiquer le plus possible « *j'encourage l'expression sous toutes ses formes* » (ESDE3, 18). Elle confie avoir été une élève « *excellente* » qui a connu l'échec à l'adolescence, « *j'ai::: refait mon bac au lycée + scolarisée quatre fois* » (ESDE3, 20) ; ce qui explique son implication, son rapprochement de ses élèves et particulièrement ceux qui sont en difficulté car méritent plus d'attention et de protection « *j'étais une ado très difficile et perdue j'ai pas envie de les voir de les laisser se perdre + voilà même les ados* »

difficiles j'ai pas envie de les laisser se perdre + si je peux être un appui une confidente + je ne sais pas un soutien je suis là » (ESDE3,20).

L'enseignement est une « passion » pour elle ; elle trouve que la classe est un espace « d'amour » où règne le partage « *je n'ai pas atterri par hasard +ici+ c'est par PASSION + ya plein plein plein d'amour en classe » (ESDE3,28), passionnée également d'architecture « j'ai une passion pour l'architecture d'où mon intérêt à SDH ⁵⁸+ l'architecture l'histoire architecturale des lieux » (EACE3, 30).*

• **L'enseignante E4**

Agée de 26 ans, titulaire d'un Master en langue française spécialité littérature, elle enseigne au lycée « Allal Sidi Mohamed » au quartier Saint Charles d'Oran depuis 2 ans et assure la charge de quatre classes (trois classes de 1^{ère} année et une classe de 2^{ème} année). Elle se définit comme étant une personne qui n'est pas organisée « *j'ai de sérieux problèmes d'organisation » (ESDE4, 4), elle reconnaît son manque d'expérience « je n'arrive pas à préparer des fiches » (ESDE4, 4), c'est une enseignante qui se remet en cause « je ne suis pas ASSEZ satisfaite de mon travail voilà + pour moi ça manque euh de perfection ça manque + d'énormément de choses voilà tout simplement » (ESDE4, 4). Elle trouve que le métier d'enseignant est énergivore et demande beaucoup d'efforts « *je trouve qu'il est usant qu'il est fatigant ça demande énormément d'énergie » (ESDE4, 6). Les études de langue française n'étaient pas son choix souhaité « le français c'est pas ce que je voulais au départ » (ESDE4, 24), elle s'orientait plutôt vers les sciences politiques ou de communication.**

Elle adore faire participer ses apprenants en présentant des sketches en fin de séance pour les divertir « *Quand je vois que mes élèves ont::: + sont un petit peu fatigués j'essaie de + détendre un petit peu l'atmosphère » (EACE4, 34). C'est une enseignante ambitieuse qui s'est formée seule en langue française « j'étais pas une / francophone donc + pour devenir enseignante de français j'ai dû j'ai dû apprendre la langue toute seule » (EACE4, 36).*

2.4. Choix des outils d'investigation

Depuis près d'un demi-siècle de recherches sur la question des pratiques enseignantes qui a permis d'abord d'asseoir des fondements épistémologiques puis des approches plurielles notamment sur l'action enseignante afin de circonscrire l'épaisseur de

⁵⁸ L'enseignante est membre de l'association SDH (Santé Sidi Houari) qui s'intéresse aux aspects sociaux et œuvre à l'intégration des jeunes déscolarisés par la formation à des métiers.

l'activité enseignante et de démêler les différentes strates qui la compose , le chercheur est en quête d'outils « [...] tente de construire des analyseurs espérant ainsi approcher plus finement l'objet en question »⁵⁹ (Jorro , 2006 :1).

La question de départ devait se poser sur les aspects relatifs à l'analyse des pratiques enseignantes. Nous avons ainsi exploité deux types de données :

- 1- les données naturelles sur lesquelles l'enquêteur n'intervient pas; il les observe, les comprend, les sélectionne et les transcrit.
- 2- Les données provoquées renvoient au fait que le chercheur pose des questions pour provoquer des verbalisations de l'enseignant à propos de son agir professoral ; il enregistre ensuite le discours et recueille les données.

Notre travail de recherche sur les pratiques enseignantes fait appel, d'une part, à l'observation des interactions entre enseignants et apprenants et d'autre part, à la relation de ces discours avec ceux que les sujets-actants verbalisent sur leur propre action. C'est la mise en miroir d'un « langage en action » et d'un « langage en rétroaction » (Bucheton 2009).

Le déroulement de l'enquête s'est fait en deux étapes à savoir : l'observation au contact avec les enseignants de français FLE dans leurs classes avec filmage suivie d'entretiens semi-directif et d'auto-confrontation permettant de révéler la représentation des enseignants de leur action par le biais de la verbalisation.

2.4.1. Observation : prendre contact avec la classe de langue

Bunge (1984)⁶⁰, souligne que l'observation correspond à « une perception préméditée et éclairée: préméditée ou délibérée car elle est faite dans un but bien défini; éclairée car elle est guidée, d'une façon ou d'une autre, par un corps de connaissances. ». Observer appelle à une activité d'investigation. L'action d'observer une classe renvoie donc à analyser la classe et la décomposer. Observer une classe demande aussi de poser un regard extérieur sur ce qui se passe dans la classe notamment ce qui nous semble intéressant d'observer. Observer amène donc à

⁵⁹Jorro , Anne, (2006). L'agir professionnel de l'enseignant, Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation (CRF) - 28 février 2006 – CNAM, Paris.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document>

⁶⁰ Bunge (1984) cité par Dessus Philippe, (2007 :104) Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. Carrefours de l'éducation, n°23 , pp. 103-117.

Article disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-1-103.htm>

s'interroger, à tenter de dégager des relations entre les éléments observés mais aussi savoir ordonner ses observations, les analyser.

L'observation est une méthode de collecte de données où le chercheur-observateur est amené à se déplacer sur le terrain, s'y imprégner et interpréter, à partir des données recueillies, les actions didactiques « parvenir grâce à son observation, à la collecte de données, à se familiariser suffisamment avec un terrain pour parvenir à dégager quelques traits spécifiques à la communauté qu'il étudie » (Cicurel, 2011c : 324). C'est une démarche judicieuse et efficace en analyse des « activités de la vie quotidienne » ; elle a la faculté de représenter ce qui est « observable au sens où les membres disposent de leurs activités et situations à travers ces pratiques situées que sont voir-et-dire » (Garfinkel, 2007 :51).

La démarche d'observation utilisée dans notre travail de recherche est celle de l'observation directe, à découvert. L'observateur dans cette démarche est tenu à se présenter et à négocier afin de rassurer les enseignants de sa présence en classe et de partager leur espace en expliquant l'objectif et la durée de l'observation ; il n'est pas question de cacher quoique ce soit, ni d'être flou mais plutôt être transparent dans ses propos.

Nous avons effectué au cours de cette étape huit enregistrements audio-vidéo des séances de cours de FLE pour l'ensemble des enseignantes de notre corpus ; chaque enseignante a été filmée à deux reprises et dans deux niveaux différents. Nous nous sommes référés à aucune sélection préalable quant au choix des enseignants à enquêter ni même des niveaux enseignés. La seule condition était d'espérer une acceptation de l'enseignant concernant le déroulement de l'enquête.

Bien que l'utilisation de la vidéo nous ait posée des contraintes à l'instar de nombreux chercheurs, elle demeure un outil primordial à une recherche de ce type. L'enregistrement des cours sur support vidéo est la procédure la plus adéquate de cette recherche, dans la mesure où elle nous permet de confronter les enseignants à leurs propres actions en vue d'être verbalisées. L'objectif de l'observation étant d'analyser la dynamique des interactions didactiques selon la démarche ethnographique ainsi que l'analyse des verbalisations d'enseignants.

2.4.1.1. Démarche ethnographique utilisée

Nous avons suivi dans notre travail de recherche la démarche ethnographique puisque nous avons comme perspective d'adopter une approche compréhensive des pratiques professionnelles de l'enseignant de la classe de langue (FLE). Il est important de souligner que « l'approche ethnographique cherche à comprendre ce qui se passe dans la salle de classe » (Cambra Giné, 2003 : 13). L'observation joue un rôle important dans la mesure où elle va nous permettre de s'imprégner du terrain de recherche à partir de « données naturelles »⁶¹, « une recherche de type ethnographique consiste à porter attention aux activités effectives, observables en situation » (Cicurel, 2011c : 324).

L'analyse réalisée par le chercheur suit une démarche émique⁶² dans le sens où elle adopte une perspective réflexive non pas du chercheur mais celle des participants. Par l'ethnographie, le chercheur a pour objectif de décrire et d'expliquer des pratiques en prenant en considération le contexte où se construisent et se réalisent ces pratiques, tenant compte de l'implication des sujets-actants (Cambra Giné, 2003 : 19). Dans cette démarche le chercheur s'appuie sur les notes qu'il a prises et essentiellement sur les outils dont il s'est muni qui lui permettent la réalisation des enregistrements audio et/ ou vidéo ainsi que leur transcription.

« La démarche ethnographique implique pour le chercheur : de se déplacer sur le terrain, de prendre contact avec les acteurs institutionnels et de se faire accepter par eux [...] Les institutions sont plutôt « protectionnistes », les enseignants peuvent ressentir de l'embarras devant ces observateurs venant jeter un regard qui leur semble indiscret et parfois menaçant ; d'être équipé d'outils techniques (d'appareils d'enregistrements audio et/ou vidéo) ; de procéder à une transcription qui est une périlleuse conversion de l'oral en écrit à partir de supports attestés » (Cicurel, 2011c : 324).

2.4.1.2. Observations réalisées

En ce qui concerne la nécessité d'informer les apprenants de notre enquête, les enseignantes se sont chargées de leur expliquer notre projet de recherche et de les informer que les séances allaient être filmées. Les enseignantes à enquêter nous ont fixées l'heure à laquelle nous pouvions assister à leurs cours ; le calendrier d'observation retenu a été respecté selon le vœu des enseignantes.

⁶¹Ce sont des données empiriques qui ne sont pas causées par l'enquêteur.

⁶² Le terme émique est utilisé en sociologie pour décrire un comportement, un phénomène dont le point de vue est axé exclusivement sur la manière de penser et les caractéristiques des personnes étudiées.

Avant de commencer à recueillir les premières données nous avons veillé à ce que les données vidéo soient correctement indexées en attribuant à chaque fichier audio la date et le lieu pour nous permettre une orientation ultérieure. Nous avons tenu un recueil sous forme de tableau pour consigner d'autres informations telles le nom du fichier, la date, l'heure et la durée; ainsi que d'autres informations manuscrites et des commentaires sur le déroulement de l'activité qui pourraient nous être utiles ensuite pour reconstituer le contexte de la prise de vue et nous serviront au moment de la transcription des interactions didactiques et de l'interprétation des données dans la phase de l'analyse.

Les enseignantes ont toutes été compréhensives en nous laissant le choix du point d'observation qui nous convenait. Nous nous sommes muni d'une caméra et d'un enregistreur numérique afin d'éviter les risques d'imprévu et d'avoir une qualité de son suffisante. Nous nous sommes mis à distance vis-à-vis des apprenants de façon à ne causer aucune gêne éventuelle, en veillant à ce que l'objet qui nous intéresse se trouve bien visible dans le champ de la caméra ; Le choix de ce champ, en plan large et en fond de classe, dirigée vers l'enseignant nous a permis une meilleure capture de son action.

Le fait que les enseignantes aient pris l'initiative d'expliquer aux apprenants notre présence en tant qu'observateur muni d'un appareil d'enregistrement vidéo, a permis aux apprenants de se sentir à l'aise. La présence de la caméra au sein de la classe, ne leur a visiblement causé aucune gêne.

La disposition des classes observées et l'organisation spatiale de l'observation est présentée dans la figure qui suit :

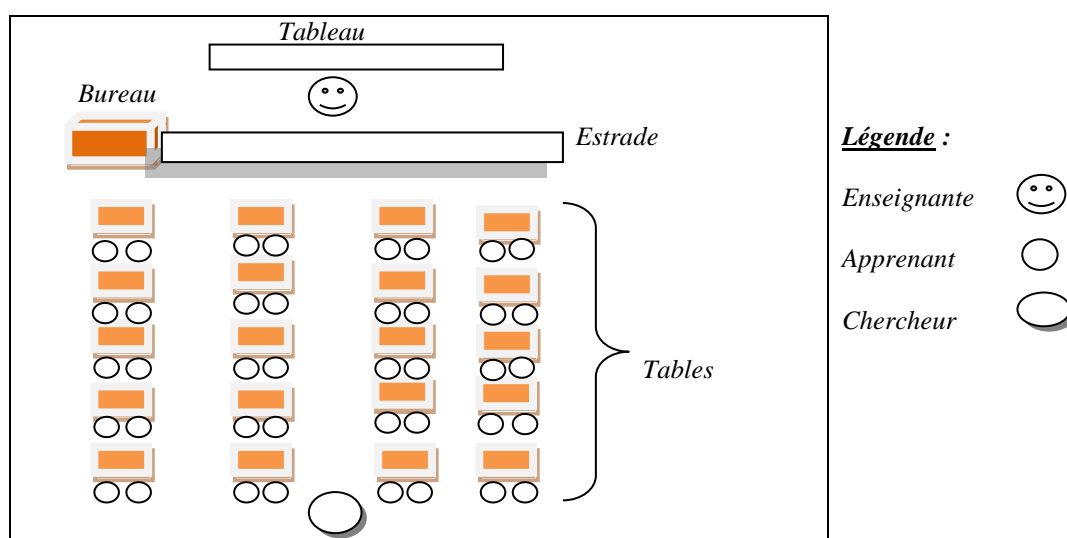


Figure 4 : disposition de la classe et organisation de l'observation

Notre corpus comprend huit séances de cours, de deux heures chacune enregistrées et visionnées. Nous avons transcrit intégralement les huit séances⁶³ suivantes :

- **Enseignante E1 :**
 - Présentation du projet : « L'argumentation :»
 - Point de langue : « L'injonction directe : l'impératif »
- **Enseignante E2 :**
 - Compréhension de l'écrit : « Delphine pour mémoire »
 - Point de langue : « Vocabulaire lié aux faits divers-
Nominalisation »
- **Enseignante E3 :**
 - Point de langue : « L'expression de l'opinion »
 - Compréhension de l'oral : « Reportage touristique »
- **Enseignante E4 :**
 - Point de langue : « Le lexique relatif aux paysages »
 - Compréhension de l'écrit : « Une couleuvre en plein salle de classe
à Ain Témouchent »
- **Séance 1: Présentation du projet : « L'argumentation » : Enseignante E1**

La durée de l'enregistrement effectué dans cette séance d'observation est d'une heure avec les premières années secondaires filière scientifique expérimentale (1S5)⁶⁴, le cours fait suite à une première séance (projet II : « Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue »)⁶⁵. Le but de cette séance était d'apprendre aux élèves comment construire un point de vue et qui va servir pour les prochains cours. L'enregistrement a été réalisé le 06 mars 2016 dans la salle 5 du lycée « Abou-Baker Belkaid » de 11h à 12h en présence de 43 élèves.

Elle sollicite ses élèves à propos du thème du cours en écrivant au tableau de manière simultanée. Elle rappelle à ses apprenants de ne pas écrire sur leurs cahiers pendant qu'elle explique ; son souci était que les élèves comprennent d'abord, qu'ils devaient suivre le cours et de ne noter dans leurs cahiers qu'après avoir été autorisés. Le recours à la langue

⁶³Les huit séances transcrites sont consultable en Annexes.

⁶⁴ Il existe plusieurs classes de première année secondaire, filière sciences expérimentales : (1S1, 1S2, 1S3, 1S5, 1S6). Les lettres déterminent la filière et la numérotation détermine la classe.

⁶⁵L'enseignante E1 nous a informé qu'elle a participé à la grève des revendications des enseignants en 2016 c'est la raison pour laquelle elle se trouve en retard concernant le programme scolaire.

dialectale se faisait de manière récurrente aussi bien de la part des apprenants que de l'enseignante.

En ce qui concerne le climat de travail, les apprenants affichaient un fort intérêt au cours, une bonne participation par l'ensemble des élèves. Malgré le nombre important des apprenants, l'enseignante a su maîtriser sa classe.

- **Séance 2: Point de langue : « Injonction directe : l'impératif » : Enseignante E1**

Les observations dans ce cours ont eu lieu le 19 Avril 2016 de 10h à 11h avec la classe de terminale, 3^{ème} année de « lettres et langue étrangère » dans la salle 14 du lycée « Abou-Baker Belkaid ».

La séance observée est celle du point de langue intitulé « l'injonction directe : l'impératif ». Les élèves présents étaient au nombre de seize (16) alors que la classe fonctionne habituellement avec un effectif de trente-cinq (35) ; les élèves désertent, m'a-t-on confié, pendant cette période de l'année, pour prendre le temps de mieux préparer leur examen du Baccalauréat.

Cette séance avait pour but de permettre aux apprenants la maîtrise de l'emploi du mode impératif. L'enseignante a commencé par une explication du cours suivie d'exercices pratiques. Elle adopte le même procédé qui consiste à écrire les réponses au tableau, débattre ensemble en classe ; les élèves suivent et recopient sur le cahier une fois l'accord donné par l'enseignante.

L'enseignante lors de ses explications fait, par moments, le parallèle avec la grammaire de langue arabe classique pour leur donner des éléments de rapprochement, d'analogie et de discordances.

- **Séance 1: Compréhension de l'écrit :« Delphine pour mémoire » : Enseignante E2**

L'enregistrement de cette séance d'observation a été effectué le 13 Avril 2016 et a duré une heure avec une classe de terminale « Gestion et économie » (3GE) dans la salle 18 du lycée « Abou-Baker Belkaid ».

L'activité pédagogique concernait la compréhension de l'écrit dont le support est intitulé « Delphine pour mémoire ». C'est un texte extrait du manuel scolaire de la 3^{ème} année secondaire page 27 ; il relate un évènement historique dont la visée est de dénoncer les meurtres commis contre les Algériens durant la période coloniale.

Nous avons constaté lors de l'observation de ce cours que l'enseignante a essayé tout au long de la séance de les faire participer par des sollicitations ; elle faisait preuve de patience face à la faiblesse du niveau des apprenants.

- **Séance 2 : Point de langue : « Vocabulaire lié au fait divers- Nominalisation » : Enseignante E2**

Les observations dans ce cours ont eu lieu le 17 avril 2016 de 10 h à 11 h avec la classe de première année secondaire de « lettres » (1L2) dans la salle 2 du lycée « Abou Baker-Belkaid ».

La séance présentée est celle du point de langue dont le sujet traite du vocabulaire lié au « fait divers et la nominalisation » dont la durée était d'une heure, l'enseignante a travaillé à l'aide du manuel scolaire sur les activités de la page 127.

Ce qui a défini la séance de ce jour-là est la participation de manière chaotique des apprenants, la notion du tour de parole n'existait pas ; tout le monde s'est mis à parler en même temps et l'enseignante avait du mal à maîtriser ses trente neuf apprenants ; l'interaction se déroulait dans un brouhaha total.

Il est important de mentionner qu'il nous a été très difficile de transcrire ce cours en raison du bruit excessif occasionné par les apprenants.

- **Séance 1 : Point de langue : « L'expression de l'opinion » : Enseignante E3**

L'enregistrement effectué le 10 Avril 2016 a duré une heure. Il s'agit d'une classe de première année secondaire de « sciences expérimentales » (1S1) dans la salle 13 du lycée « Hassan El Moulay » du quartier Hay El Yasmin. L'objectif de la séance était de permettre aux élèves d'apprendre à exprimer leurs opinions, à verbaliser.

L'enseignante a distribué sa fiche d'exercices à l'ensemble des apprenants ; ces derniers semblaient être très intéressés par le cours et manifestaient une participation active pour les réponses ; une bonne ambiance de travail en est résulté grâce à un travail d'écoute de ses élèves. L'enseignante ne ratait pas une occasion pour les faire sourire tout en faisant le cours.

- **Séance 2 : Compréhension de l'oral : « Le reportage touristique » : Enseignante E3**

Les observations dans ce cours ont eu lieu le 10 Avril 2016 de 11h 00 à 12h00 avec la classe de deuxième année secondaire de « lettres et philosophie », la classe (2L1) dans la

salle 15 du lycée « Hassan El-Moulay » du quartier Hai El-Yasmine. L'activité pédagogique portait sur la compréhension de l'oral ; l'objectif du cours était d'amener les apprenants à écouter et comprendre à travers un support audio-visuel.

L'enseignante a choisi pour thème un reportage touristique sur le Sahara Algérien. Elle a demandé à un des apprenants de distribuer le support de cours à chacun de ses camarades pendant qu'elle installait le matériel de projection. Ce support devait permettre aux apprenants d'apporter les réponses appropriées en relation avec le reportage touristique visionné.

Nous avons commencé à filmer quand subitement l'enseignante nous annonce que l'on devait changer de salle à cause d'une prise électrique défectueuse sur laquelle était branché le projecteur. Nous avons été contraints d'arrêter de filmer ; elle a chargé un de ses élèves de chercher une salle vacante et de l'en informer aussitôt. Le déplacement vers la nouvelle salle s'est accompagné de rires des apprenants causant un peu de chahut et du bruit dans le couloir. Une fois en salle, l'enseignante a pris en main la situation et la projection s'est faite dans de bonnes conditions oubliant l'incident.

A la fin du cours l'enseignante échangeait avec ses apprenants sur son parcours scolaire, ses expériences ; elle les conseillait sur leur avenir professionnel, sur ce qui pourrait les guider dans leur choix d'étude à l'université ; nous avons été témoin d'un ressenti émotionnel et affectif de l'enseignante envers ses apprenants.

- **Séance 1 : Point de langue : « Le lexique relatif aux paysages » : Enseignante E4**

La durée de l'enregistrement effectué dans cette séance d'observation est d'une heure avec la deuxième année secondaire filière « lettres et langue étrangère » ; le cours portait sur le lexique relatif aux paysages naturels. L'objectif du cours étant d'amener les apprenants à développer leur vocabulaire par l'apprentissage de mots nouveaux et à maîtriser l'emploi du lexique thématique. Ces enregistrements ont été réalisés le 13 Avril 2016 dans la salle 21 du lycée « Allal sidi Mohamed » de 10 h à 11h.

L'enseignante écrivait au tableau les activités de langue, en l'occurrence les mots nouveaux et leur signification. Les apprenants quant à eux recopiaient sur leurs cahiers ce qui était affiché sur le tableau. Face à la lenteur des apprenants, l'enseignante n'a pas cessé de leur rappeler de terminer au plus vite afin de procéder collectivement à la correction.

Il est important de souligner qu'au début de la séance, l'enseignante a profité du moment où ses apprenants recopiaient les activités pour venir nous avouer qu'elle a du mal à accepter la caméra. Elle déclare se sentir déstabilisée voire intimidée. Notre rôle, à ce moment, était de la rassurer en insistant sur le fait que cela reste confidentiel et que le chercheur est un observateur et non pas un évaluateur.

Lors de cette séance les apprenants manifestaient un intérêt certain et étaient en phase avec leur enseignante ; ce qui nous a interpellé dans ce cours est que l'enseignante a eu, à un moment donné, un doute à propos de l'activité pédagogique présentée ; les apprenants ont su comment remédier à la situation.

L'enseignante se déplaçait sans cesse en classe ; elle se mettait surtout assise sur le bureau et avait tendance à parler à haute voix. C'était sa façon à elle de maintenir ses apprenants éveillés et rester à l'écoute.

- **Séance 2 : Compréhension de l'écrit : « Une couleuvre en plein salle de classe à Ain-Témouchent » Enseignante E4**

Les observations dans ce cours ont eu lieu le 13 Avril 2016 de 11h00 à 12h00 avec la classe de première année secondaire de « lettres et philosophie » dans la salle 14 du lycée « Allal sidi-Mohamed ». La séance observée concernait la compréhension de l'écrit ; le cours portait sur un fait divers « une couleuvre en plein salle de classe à Ain-Témouchent ». L'objectif de cette séance étant d'apprendre à ses élèves ce qu'est un fait divers.

L'enseignante a confié à un de ses apprenants la distribution du texte à l'ensemble de la classe; Il est important de mentionner que cette classe de 43 élèves est surchargée; Les apprenants ont vivement participé à l'interaction en classe ; l'enseignante a choisi un texte de « fait divers » de type insolite afin d'attirer l'attention de ses élèves ; ces derniers étaient surpris d'apprendre qu'un tel fait soit survenu en classe.

Cette enseignante soucieuse de la propreté, nous a expliqué qu'elle fait passer dans les rangs ses apprenants à tour de rôle pour ramasser tous ce qui se trouve par terre. Une salle de classe propre lui permet de se sentir mieux et favorise un climat de travail propice à l'échange ; mais aussi de rappeler les règles de la classe et de ne pas tolérer les incivilités.

Après avoir présenté le déroulement de l'ensemble des séances de cours des enseignantes observées, il y a lieu de signaler que l'observation à elle seule ne suffit pas pour pouvoir assimiler le monde complexe de la classe. Toutefois les dires de l'enseignant vis-à-vis de son agir nécessitent d'être mis en lumière à travers les entretiens.

2.4.2. Entretiens : représentation enseignante

L'entretien réalisé par le chercheur-enquêteur avec l'acteur-informateur dans la perspective de rendre l'univers de la pratique enseignante transparente par l'expression de ses attitudes, ses croyances et ses convictions permet d'éviter toutes les équivoques possibles; cette démarche épargne au chercheur d'interpréter à lui seul les réactions enseignantes, « Si mystérieuse que soit l'action humaine, on ne saurait renoncer à prendre en compte l'interprétation que les individus eux-mêmes donnent de leur comportement » (Bigot & Cadet, 2011 : 28). L'entretien permet justement à l'enseignant d'émettre des discours sur son activité professionnelle en verbalisant son agir.

2.4.2.1. Verbalisation : fabrication de l'action enseignante

La verbalisation est le fait d'exprimer une pensée, une représentation par la parole. Il s'agit de mettre en discours une pensée par des mots (Bigot & Cadet, 2011). C'est une activité cognitive et verbale dans laquelle l'enseignant décrit et commente son action passée et plus généralement sur différents angles en rapport avec sa profession. L'enseignant livre ainsi ses perceptions en tant qu'individu dans le contexte professionnel dans lequel il fonctionne.

Les verbalisations des enseignants à propos de leur pratique en classe s'avèrent une étape essentielle pour notre recherche « l'analyse des verbalisations d'enseignants complète la recherche sur les interactions en classe qui ont permis d'arriver progressivement à des caractérisations discursives et intentionnelles » (Cicurel, 2011a : 256).

Les verbalisations enseignantes sont recueillies de deux manières :

- des commentaires sur une action non filmée, en entretien semi-directif.
- des commentaires sur une action déjà filmée en entretien d'autoconfrontation.

2.4.2.2. Démarche d'entretien utilisée

Au cours de l'entretien les enseignants présentent une série d'interprétations à leur pratique qui sont en rapport avec leur propre vision, leurs croyances et convictions. Deux types d'entretiens ont été mis en place auprès des enseignantes :

- Entretiens semi-directifs (ESD) (méthode sociologique).
- Entretiens d'autoconfrontation simple (EAC) (méthode ergonomique)⁶⁶.

Les données relatives aux enregistrements des entretiens ont un fort impact pour le chercheur dans son analyse et ses interprétations.

2.4.2.2.1. L'entretien semi-directif

Dans les recherches en sciences humaines et sociales on a souvent recours à l'entretien semi-directif qui est une technique d'enquête qualitative ; il a pour intérêt de guider en partie les dires des personnes à interviewer concernant le sujet en question, préalablement déterminé par l'enquêteur. L'entretien semi-directif vient compléter les données recueillies lors de l'entretien d'auto-confrontation⁶⁷.

Nous avons donc opté dans notre travail de recherche pour ce type d'entretien selon la méthode sociologique car il permet de collecter des informations qui apportent des explications et des éléments de preuves. Cet entretien a été enregistré au moyen d'un enregistreur audio et a consisté en un dialogue avec les enseignantes en tête à tête afin de prélever les informations nécessaires à notre recherche.

Nous avons essayé de provoquer chez les enseignants des verbalisations portant notamment sur les obstacles rencontrés et les postures adoptées lors de l'activité enseignante et sur leurs représentations à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. Le but étant aussi d'extraire des éléments ayant trait à l'identité personnelle et professionnelle. En voici la liste des questions posées :

⁶⁶ L'ergonomie est une approche récente. Le terme tient ses racines du grec *ergon* qui veut dire le travail, et le *nomos* qui détermine la règle pour signifier la science du travail. « L'ergonomie est l'étude scientifique de la relation entre l'homme et ses moyens, méthode et milieux de travail. Son objectif est d'élaborer, avec le concours des divers disciplines scientifiques qui la composent, un corps de connaissances qui, dans une perspective d'application doit aboutir à une meilleure adaptation à l'homme des moyens technologiques de production et des milieux de travail et de vie » : définition proposée par l'International Ergonomics Association (IEA) 2000.

⁶⁷ L'entretien d'auto-confrontation est abordé ci-dessous page 113.

1. Rencontrez-vous des difficultés à interagir avec vos élèves ?
2. Arrivez-vous à organiser votre temps pour accomplir vos obligations de programme ?
3. Lors d'une situation contraignante en classe (cadre spatio-temporel fixe, programme, contenus à suivre, élèves ...) comment réagissez-vous ?
4. Quelle stratégie vous mettez en place pour permettre à vos élèves de s'exprimer librement ?
5. Avez-vous un modèle, une représentation d'enseignement ?
6. Pensez-vous que votre trait de caractère ainsi que vos expériences antérieures influent sur votre façon d'enseigner ?
7. Vous arrive-t-il d'évoquer vos expériences, des anecdotes personnelles lors des interactions avec vos élèves ?
8. Quels conseils proposez-vous pour l'amélioration de l'expression orale?

Cette série de questions est décomposée en trois parties :

- La première partie s'intéresse aux obstacles rencontrés par l'enseignant de langue FLE (gestion de la communication, gestion du temps, gestion des situations contraignantes) et les postures adoptées.
- La deuxième partie concerne les représentations enseignantes.
- La troisième partie se base sur les suggestions que peuvent proposer les enseignants pour une interaction plus fructueuse et motivante entre apprenants et enseignant.

L'objectif était d'inciter les enseignants à verbaliser sur la manière dont ils gèrent les tensions rencontrées lors des interactions en classe de langue FLE ; mais également de savoir comment les enseignants se représentent l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, leurs avis, leurs sentiments et de comprendre la relation enseignant-individu et enseignant-informateur.

L'entretien semi-directif a été réalisé pour les deux enseignantes novices E3 et E4 juste après l'observation⁶⁸. Pour des raisons d'indisponibilité, les deux enseignantes expérimentées ont préféré, par contre, reporter l'entrevue ultérieurement pour nous consacrer plus de temps.

⁶⁸ Les observations des deux séances de cours ont été enregistrées le même jour.

Les entretiens semi-directifs, pour l'ensemble des enseignants, se sont déroulés dans la salle des enseignants de leur établissement. Ce choix décidé par les personnes enquêtées nous convenait parfaitement pour des raisons d'efficacité.

- L'enseignante E1, lors de l'entretien, intéressée par le dialogue était très coopérative, elle répondait avec assurance et nous n'avons ressentis aucune gêne de sa part, bien au contraire, elle était très à l'aise lors de l'échange. Nous percevions aisément l'aspect expert de l'enseignant : des propos clairs, une profondeur dans les idées et un débit de paroles très fluide témoignent de l'expérience et du vécu de cette enseignante.
- L'enseignante E2, contrairement à sa collègue chevronnée, a reporté à deux reprises l'entretien avançant qu'elle n'était pas prête pour l'entretien. Très gênée au départ des échanges, il lui a fallu quelques instants pour se lancer et se prêter à nos questions. Démotivée et nostalgique du passé, cette enseignante essaie de faire au mieux.
- L'enseignante E3, enseignante novice, très coopérative, nous a réellement ému lors de cet entretien au cours duquel nous avons perçu sa sensibilité et son côté affectif. Elle s'exprimait avec beaucoup de profondeur, nous avons senti qu'elle nous a ouvert son cœur et s'est mise à verbaliser avec beaucoup d'aisance, de confiance mais surtout avec beaucoup d'émotions.
- L'enseignante E4, contrairement à l'enseignante novice précédente, a observé un peu de recul vis-à-vis de l'entretien ; elle a carrément manifesté sa crainte du fait qu'elle soit questionnée mais surtout enregistrée ; il nous a fallu la rassurer en lui expliquant qu'il ne s'agit pas de juger ses compétences, mais que cet interview va plutôt nous dégager des pistes concernant notre travail de recherche et qu'elle devait verbaliser le plus normalement possible. Elle a manifesté la même attitude lors de l'observation en nous exprimant son malaise.

La date et la durée de l'entretien semi-directif pour chaque enseignante sont présentées dans le tableau ci-dessous:

Enseignantes	E1	E2	E3	E4
Date	23-05-16	05-05-16	10-04-16	13-04-16
Durée	12 mn:68	10 mn:38	23 mn:34	11 mn:50

Tableau 5 : récapitulatif des dates et durée des entretiens semi-directifs

2.4.2.2. L'entretien d'auto-confrontation

Les cours filmés au cours de l'observation de la classe ont été suivis par l'entretien d'auto-confrontation simple⁶⁹ selon la méthode ergonomique. Il a été enregistré au moyen d'un enregistreur audio. Cette démarche permet de mettre en relief les « logiques d'arrière-plan » (Bucheton ,2009 : 45) des personnes enquêtées.

L'entretien d'auto-confrontation⁷⁰ est une méthode d'analyse de l'activité humaine ; cette technique a pour objectif de permettre au sujet d'accéder à son action par le biais du filmage. Le chercheur délimite des séquences du cours filmé et c'est à l'enseignant de s'exprimer par rapport à son agir en classe « Le protocole de ce type de recueil de données demande à ce que soit d'abord choisi un groupe ou une situation représentatifs du milieu professionnel et à demander ensuite au sujet de produire un discours face aux séquences filmées » (Cicurel : 2011a : 250). Toutefois, l'acteur pendant le visionnage de la vidéo, « est libre de faire un commentaire ou non sur un passage de son choix ». A travers l'enregistrement filmé, le chercheur provoque une réflexion discursive sur sa prestation. Cette dernière est utilisée comme un moyen permettant de décrire et de transcrire les interactions servant comme « matériau » sur lesquels se baseront les verbalisations des enseignants interrogés.

C'est une technique qui permet de rendre l'échange tel qu'il est lors des interactions en classe en mettant à l'écart toute notion dissimulée ou masquée par l'enseignant par conscience ou inconscience. L'auto confrontation a également pour fonction de « stimuler le souvenir », c'est une démarche d'analyse de l'activité humaine qui met en présence un participant devant sa propre action en le poussant à commenter une vidéo de cette activité.

Nous présentons ci-dessous le contexte des entretiens d'auto-confrontation réalisés :

- L'entretien d'auto-confrontation avec E1 s'est déroulé dans la salle des enseignants de l'établissement « Abou-Baker Belkaid » le 22 juin 2016, les élèves étaient en vacances, la salle des enseignants était libre, ce qui nous a facilité la tâche pour visionner les vidéos et converser en toute tranquillité.

⁶⁹ Auto-confrontation simple ou individuelle, qui consiste à confronter un seul participant à sa propre activité. Cette démarche individuelle cherche à ce que le participant commente et explique les démarches adoptées pour réaliser ses tâches, pour révéler les processus cognitifs qui sous-tendent la description de cette activité, qu'elle soit professionnelle ou non (Mollo & Falzon, 2004 : 533)

- Nous avons réalisé avec l’enseignante E2 l’entretien d’auto confrontation dans le laboratoire N°1 du lycée « Abou-Baker Belkaid » ; cet entretien a été effectué le 16 mai 2016 au cours duquel l’enseignante nous donnait l’impression qu’elle avait une certaine crainte d’être jugé.
- L’enseignante E3, le lycée ayant fermé, l’entretien a été réalisé à mon domicile ; elle a eu la bienveillance de se déplacer jusqu’à nous. Elle a participé à l’entretien avec beaucoup d’intérêt, souvent le sourire aux lèvres à la vue des vidéos. Elle semblait très à l’aise lors de l’entretien, elle répondait à nos questions avec précision.
- Sur sa proposition, l’enseignante E4 nous a donné rendez-vous à la bibliothèque du centre culturel français d’Oran (CCF) pour réaliser l’entretien. L’enseignante, contrairement à l’entretien semi-directif, était confiante, largement plus à l’aise.

Sur le tableau ci-dessous figure les dates ainsi que la durée de l’entretien d’auto-confrontation pour chaque enseignante.

Enseignantes	E1	E2	E3	E4
Date	22-06-2016	16-05-2016	12-06-16	02-07-16
Durée	01h 01mn13s	01h 01mn 28s	01h 01mn 40s	58 mn31s

Tableau 6 : Récapitulatif des dates et durée des entretiens d’auto-confrontation

3. Construction du corpus et méthodologie d’analyse

Nous allons présenter l’ensemble des données brutes recueillies, les modalités de construction du corpus ainsi que la méthode d’analyse des données.

3.1. Bilan des données recueillies et construction du corpus

Les démarches méthodologiques énoncées précédemment (chapitre II) ont été réalisées sous forme d’observations, d’entretiens semi-directifs (ESD) et d’auto-confrontation (EAC) enregistrées sous format audio et / ou vidéo, ont permis de recueillir dans un premier temps, d’importantes données brutes qui ont été traitées.

Enseignantes	Séances de cours	Durée de l'enregistrement ⁷¹	Durée Entretien semi-directif (ESD)	Durée Entretien d'auto-confrontation (EAC)
E1	2 heures	53mn 38s / 52 mn 38s	12mn 68s	1h1mn13s
E2	2 heures	50mn 18s / 52mn 30s	10mn 38s	1h1mn28s
E3	2 heures	40mn 10s / 53mn 10s	23mn 34s	1h1mn40s
E4	2heures	48mn 12s / 44mn 46s	11mn 50s	58mn31s

Tableau 7 : Récapitulatif des données brutes recueillies

Les données représentées dans le tableau ci-dessus concernent la durée d'enregistrement des entretiens effectués. La durée consacrée aux enregistrements des entretiens semi directifs et d'auto confrontation est de près de cinq heures dont 80 % environ pour les entretiens d'auto confrontation. Le traitement des données est un préalable nécessaire avant l'étape d'analyse et d'interprétation.

Après une année scolaire d'observations et d'entretiens, les séances ont été transcrites intégralement, d'après les conventions de transcription de l'unité de recherche Interaction Didactique et Agir professoral (IDAP)⁷² de l'université Sorbonne nouvelle Paris 3. Le choix de ce modèle est relatif aux objectifs de notre recherche.

3.2. La transcription des données

La transcription est une démarche primordiale pour notre recherche qui traite des interactions verbales en classe de FLE et se focalise plus spécifiquement sur les verbalisations de quatre enseignantes. La transcription est une condition sine qua non du travail d'analyse. C'est une procédure qui demande de la précision, un acte minutieux qui incite le chercheur à faire des transformations de l'oral vers l'écrit selon un code ; cependant cette démarche ne peut être tout à fait réelle « malgré son imperfection, une transcription, c'est-à-dire une médiation par l'écrit, est indispensable. Mais on se souviendra qu'elle n'est qu'une trace de la vie de la classe, un cliché où subsistent d'importantes zones d'ombre » (Cicurel, 2011b : 328).

Filliettaz considère que « l'activité de transcription consiste à restituer, sous une forme écrite, un sous-ensemble d'informations attestées sur les supports audiovisuels

⁷¹ Durée de l'enregistrement des séances de cours : pour chaque enseignante nous avons enregistré deux séances de cours, la durée de l'enregistrement est présentée séparément pour chaque séance.

⁷² L'unité de recherche IDAP (Interaction Didactique et Agir professoral) est rattachée au centre de recherche DILTEC (Didactique des Langues, des Textes, et des Cultures) de l'université Sorbonne nouvelle Paris 3

utilisés » (Filliettaz, 2008 : 93). La présence d'un outil de « transcription » qui permettrait une observation perceptible et d'avoir du recul avec l'objet étudié s'avère donc indispensable « pour constituer la classe en objet d'étude, il convient de créer une distance avec l'objet étudié par le recours à la transcription des discours » (Cicurel, 2011a : 244). En vue d'être analysées les enregistrements du chercheur passent obligatoirement par la transcription. Le but de la transcription est de préserver les données et de permettre un travail sur celles-ci.

La transcription a été réalisée par nous même à l'aide d'écoute des interactions didactiques et des entretiens semi-directifs (ESD) et d'auto-confrontation (EAC) enregistrés au moyen d'un dictaphone (enregistreur numérique). Nous avons effectué la traduction de l'arabe langue maternelle utilisée par les interactants.

Il appartient au transcripteur de faire le choix du code de transcription qui préserve au mieux la visée de sa recherche. En l'occurrence, nous avons fait le choix de suivre les conventions de transcription adoptées par le groupe de recherche IDAP⁷³ de l'Université Paris3 ; nous en exposons ci-dessous les détails :

- **E1, E2, E3, E4** : Enseignantes
- **Am** : Apprenant masculin
- **Af** : Apprenant féminin
- **AS** : Apprenants
- **(rire)** : commentaire de l'observateur (entre parenthèse)
- **Chevauchement** : _____
- **Enchaînement immédiat** : =
- **Structure segmentales incompréhensible** (chaque caractère ayant la valeur d'une syllabe) : XXX
- **Pause de 1 à 2 secondes** : +
- **Pause de plus de 2 secondes** : ++
- **Pause de plus de 5 secondes** : +++
- **Allongement (les : sont répétés selon la durée de l'allongement)** : je ne peu::x pas
- **Structure segmentale inaudible** : (Inaud)
- **Troncation** : je pen- pense
- **Montée et chute intonative** : tu es la / Non \

⁷³ Voir annexes pages 5-6

- **Montée et chute intonative forte** : tu es la // Non \\
- **Accentuation en MAJUSCULES** : C'est FAUX
- **Scansion / syllabation du mot** : Im-pos-si-ble
- **Question** : ?
- **Exclamation** : !
- **Énoncé en langue arabe** : *wah*
- **Traduction des énoncés entre parenthèse et en italique** : * wah*(oui)

« Les conventions de transcription - malgré leurs inévitables imperfections – aident à passer de l'oralité de l'échange à sa trace écrite, mais elles ne transforment pas pour autant l'oral en écrit. La transcription n'est qu'une image de l'oral, mais ce n'est qu'à la condition de transcrire que le travail d'analyse peut s'opérer » (Cicurel, 2011a : 246).

Nous avons fait le choix de ne pas dévoiler l'identité des enseignantes participantes afin de préserver l'anonymat en les identifiant par (E1, E2, E3, E4).

Notre travail de transcription est fondé sur des principes de base et qui sont pris en compte notamment par Rivière (2006) dans sa thèse⁷⁴ :

- **La fidélité** est en rapport avec les tours de paroles et les productions verbales. Il s'agit d'être le plus exhaustif possible afin de respecter et de rendre compte de tout ce qui aurait été produit (paroles, sons, rires...); nous avons volontairement écarté l'attribution des locuteurs qui s'est déroulée dans des moments où tout le monde parlait en même temps au point où souvent les paroles étaient inaudibles. Donc, nous avons conféré le brouhaha ou les rires à un « locuteur collectif », les apprenants (As).
- **La lisibilité** est mise en avant principalement par le choix d'une transcription orthographique et d'une transcription phonétique étant donné la production en arabe classique ou dialectal aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants (voir annexes). On a fait le choix d'indiquer le non-verbal au sein du tour de parole, lorsqu'il accompagne une participation verbale.

⁷⁴ Thèse véronique Rivière(2006) « l'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde. » <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/document>

- **L'efficacité** réside dans le fait que nous devons prendre en considération ce qui correspondait au mieux avec l'objectif de recherche ; en l'occurrence, nous avons axé notre effort de transcription sur les paramètres verbaux plus que sur le non-verbal.

Ainsi, par souci de servir les objectifs de recherche nous n'avons pas omis d'intégrer les rires. Ces manifestations de gaieté accompagnées de mimiques peuvent traduire des moments d'appréciation ou de réception efficaces. Par contre, certains événements non attribuables (par ex, les bruits extérieurs et les entrées et sorties des participants ou des collègues de l'enseignante dans la classe) ont été délibérément écartés.

3.2.1. Transcription des interactions didactiques

La transcription des enregistrements filmés lors de l'observation des classes s'est effectuée durant les mois de juillet et août 2016. Il s'agissait de transcrire les huit séances d'observation dans le but de consigner les discours de l'ensemble des enseignantes participantes. Le modèle de transcription est celui adopté par le groupe de recherche IDAP. Nous avons opté pour la numérotation des interactions didactiques de chaque séance enregistrée et figurant dans notre corpus. La numérotation des tours de parole (TP) enseignant / apprenants facilite ainsi aux lecteurs la consultation d'un extrait cité se trouvant en annexes⁷⁵. Nous avons veillé à ce que les transcriptions soient anonymes en identifiant les interactants par des codes.

Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des séances transcrites :

Enseignantes	Séances transcrites
E1	Présentation du projet : « L'argumentation »
	Point de langue : « L'injonction directe : l'impératif »
E2	Compréhension de l'écrit : « Delphine pour mémoire »
	Point de langue : « Vocabulaire lié aux faits divers – Nominalisation »
E3	Point de langue : « L'expression de l'opinion »
	Compréhension de l'oral : « Le reportage touristique »
E4	Point de langue : « Le lexique relatif aux paysages »
	Compréhension de l'écrit : « Une couleuvre en plein salle de classe à Ain Temouchent »

Tableau 8 : Séances transcrites

⁷⁵Voir annexes : transcriptions des interactions

Contexte : l'enseignante débute la séance par la négociation du projet de l'argumentation. Elle voulait que ses élèves fassent des propositions autour du thème.

TP	Séance 1 : « Présentation du projet : L'argumentation » ⁷⁶
01 E1	Allez +++ alors euh l'intitulé du deuxième projet \ c'est ARGUMENTER pour défendre ou réfuter UN POINT de vue + on va commencer d'abord + par présenter et expliquer un petit peu le projet + bon je crois que c'est ce que vous avez fait durant la quatrième année = allez qui peut m'expliquer qu'est ce que c'est qu'ARGUMENTER ? ⁷⁷
02 As	<u>madame madame</u>
03 E1	Oui (l'enseignante interroge une élève)
04 Af	convaincre
05 E1	= convaincre + on argumente dans le but de convaincre + très bien
06 As	<u>madame madame</u>
07 E1	mademoiselle
08 Af	pour euh
09 E1	= donner
10 As	des preuves
11 E1	très bien je préfère dire + que de me dire des ARGUMENTS + parce que argument ça vient de argumenter d'accord + je préfère le mot PREUVES
12 Am	XXX
13 E1	C'est exprimer un point de vue

Extrait 1 : Exemple de transcription de séance

Le titre est attribué en bas de l'extrait ; le contexte et la séance dont il est issu figurent en haut. Les tours de parole (TP) figurent sur la partie gauche de l'extrait. Les TP portés en caractère gras sont ceux dont l'analyse fait référence.

3.2.2. Transcription des entretiens

La transcription permet une traduction de l'oral à l'écrit à partir d'un code préétabli qui prend en considération l'ensemble des événements oraux (tours de parole, pauses, chevauchements, allongement, enchaînement, action non verbal ...) à des fins d'analyse. Nous avons opté également pour la numérotation des entretiens semi-directifs ainsi que les entretiens d'auto confrontation. La numérotation des tours de paroles des (chercheur – enseignants) permet de retrouver assez facilement l'extrait cité en annexes.

01C : *rencontrez-vous des difficultés à interagir avec vos élèves ?*

02E3 : Non + normalement non presque jamais ++ **j'ai pas de difficulté à interagir avec eux on a une complicité euh j'ai travaillé la dessus aussi (rire)**⁷⁸

03C : *comment ça ?*

04E3 : ben **j'ai tout fait pour avoir + une ambiance eu::h on va dire conviviale en classe + c'est presque une famille j'essaie de:: à**

⁷⁶ Voir annexe 3 corpus enseignante E1 transcription des séances page 11.

⁷⁷ Les TP en caractères gras sont ceux dont l'analyse fait référence.

⁷⁸ Les TP en caractères gras sont ceux dont l'analyse fait référence.

chaque fois de leur dire d'inculquer l'esprit familial en classe au moins l'esprit d'équipe on est une équipe on travaille ensemble mais là c'est dès le début d'année + là on est en avril j'ai commencé le travail en début euh début d'année avec les les séances + de cours de moral carrément début d'année le respect on se respecte nous-même on respecte nos camarades on respecte l'enseignante l'établissement l'environnement auquel on évolue et / **j'interdit pas en fait les participations qui sont hors sujet parfois je laisse une porte ouverte + c'est des jeunes** des parfois ils ont des réponses qui sont carrément drôles + absurdes parfois mais drôles (sourire) donc je les laisse s'exprimer au moins ils ont quelque chose à dire du coup je ne pense pas avoir des difficultés (ESD/E3)

Extrait 2 : Exemple d'entretien semi-directif (ESD/E3)⁷⁹

Le sigle C est attribué au chercheur qui a pour rôle de poser des questions. Le sigle E3 permet d'identifier l'enseignante enquêtée. Les verbalisations qui figurent en gras sont celles qui seront analysées et interprétées.

Contexte : l'enseignante met en évidence une posture de résistance face à ses élèves pour revenir vers la planification préétablie.

TP	Séance « L'expression de l'opinion »	Commentaire Enseignante E3 ⁸⁰
349A _f	car il est intelligent + d'après moi ça n'existe pas	stop c'est l'arrêt de dérapage + ca arrive souvent en classe euh <i>quand t'on ouvre une petite parenthèse</i> on les laisse s'exprimer avec moi ils n'ont presque pas de limite dans l'expression + ils s'expriment en arabe en dialectal en *darija*(<i>l'arabe dialectal</i>)+ en français en anglais parfois je les laisse s'exprimer + <i>quand je vois qu'on va s'éloigner qu'on va sortir qu'on va qu'on va virer vers un débat hors du sujet du cours</i>
350E3	qu'est ce qu'est qui n'existe pas ? + d'après moi qu'est ce qui n'existe pas ?	STOP j'ai ce geste avec la main (geste avec la main) ils se taisent automatiquement + <i>parce que après on va entrer dans le débat théologique moi automatiquement moi je vais leur dire je suis prof de français j'arrête automatiquement</i> + en classe ça peut arriver souvent de déraiper sortir du sujet. (EAC/16E3)
351A _f	(silence)	
352E3	qu'est ce qui n'existe pas ?	
353A _m	*jnoun*(<i>fantômes</i>)	
354E3	Mohamed t'a dit *jnoun*	
355A _s	(rire)	
356A _m	les fantômes	
357E3	les fantômes n'existent pas	
358A _f	ils existent	
359E3	ils existent tu les a déjà vu	
360A _m	XX	
361A _s	(rire)	
362E3	non non non STOP ++ c'est bon + c'est tout c'est les seuls à avoir préparé des phrases ? + Nadia /	

Extrait 3 : Exemple d'entretien d'auto confrontation (EAC/E3)

⁷⁹ Voir annexe 5 corpus enseignante E3 , page 104.

⁸⁰ Verbalisation de l'entretien d'auto-confrontation (en italique les obstacles identifiés, et en gras les solutions). Voir annexe 5 corpus enseignante E3, page 112.

Nous avons opté pour le choix de ce tableau croisé car il permet de visualiser aisément la transcription de l'extrait transcrit de la séance observée sur le volet de gauche. Sur le volet de droite nous retrouvons le commentaire retranscrit de l'enseignant.

3.3. Méthode d'analyse des données

Il est important pour nous de rappeler qu'il sera question :

- D'analyser deux types de données : action et discours de classe ainsi que les verbalisations d'enseignants.
- De prendre en considération les représentations d'enseignants par le discours produit lors des entretiens semi-directifs et d'auto confrontations.

Il s'agit, à partir de situations interactives, de tenter de nous emparer des réalités de la classe. Nous avons donc procédé à l'observation directe d'une classe de FLE en enregistrant au moyen de la caméra, tous les propos, faits et gestes de l'enseignant. La vidéo permet de revenir sur les données recueillies et d'objectiver ainsi leur analyse. Le but étant de confronter l'enseignant à sa propre action (entretien d'auto confrontation).

L'analyse prend le relais et met en lumière les actions réalisées en classe ainsi que les représentations de l'enseignant suite à sa confrontation. Ceci permet ainsi de dévoiler la face cachée à partir de l'écho produit mais aussi et surtout de révéler la présence d'autres apports du répertoire didactique de l'enseignant.

Il nous fallait nous prémunir d'un outil permettant d'analyser les interactions didactiques en classe. Nous avons jugé pertinent d'opter pour le modèle FLIAS (Foreign Language Interaction Analysis System) qui répond aux intérêts de notre recherche et qui permet d'analyser de « l'unité la plus large à l'unité la plus fine » (Nicolas, 2014 : 224).

En ce qui concerne l'analyse des verbalisations des enseignants participants nous avons opté pour la démarche de l'analyse de contenu et l'analyse du discours. S'agissant de l'analyse de contenu le corpus est codé et classé (organisation des données) selon des thèmes spécifiques en vue d'être interprétés. Une fois les discours des enseignants catégorisés, ils seront analysés (ceux portant sur le même thème). L'analyse du discours vient compléter celle du contenu en faisant référence aux déictiques énonciatifs (marques énonciatives : pronoms,) et les modalités discursives qui sont des (marques de subjectivité).

3.3.1. Le modèle d'analyse d'interactions didactiques FLIAS

Le modèle FLIAS (Foreign Language Interaction Analysis System) sur lequel nous nous sommes appuyés, a été mis en avant par Jamila Boulima (1999), repris et traduit par Laura Nicolas dans sa thèse (2014)⁸¹. Il se réfère au schéma IRF (Initiation, Réponse, Feedback). Il est important de mentionner que ce modèle dispose d'un aspect avantageux par rapport au modèle proposé par Sinclair & Coulthard (1975) dans la mesure où il fait référence aux fonctions et structures essentielles de la classe. Le principal atout de ce modèle est qu'il considère la classe comme un ensemble organique « où toutes les interactions se tiennent ». Le modèle FLIAS est divisé en rangs par ordre hiérarchique. L'IRF est composé de six rangs : la leçon, les transactions, la séquence, l'échange, les mouvements et les actes. Chaque rang est relié au rang de niveau supérieur. En outre, les actes sont les unités minimales d'analyse (rang 6) ; la leçon se trouve au premier niveau (rang 1) de la hiérarchie.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous le modèle FLIAS :

Schéma FLIAS (Foreign Language Interaction Analysis System) ⁸²
<ul style="list-style-type: none">• Rang 1 : La « leçon » (<i>lesson</i>⁸³), entendue également sous le terme de « séance », représente l'unité de discours la plus englobante, et est composée de « transactions ».• Rang 2 : les transactions (<i>transactions</i>) consistent en trois étapes : les « éléments » préliminaires et terminaux (<i>preliminary and terminal elements</i>) qui marquent la frontière des transactions, et les éléments intermédiaires (<i>medial</i>), qui constituent les échanges d'enseignement.• Rang 3 : la séquence (<i>sequence</i>) circonscrit les échanges qui s'étendent au-delà des trois mouvements I, R et F. Elle se compose, à son tour, d'un nombre indéfini d'échanges.• Rang 4 : l'échange (<i>exchange</i>) se définit à travers deux catégories :<ul style="list-style-type: none">○ les échanges « frontaliers » (<i>boundary exchanges</i>), qui signalent le début et la fin de l'échange, et qui comportent deux mouvements (<i>moves</i>) alternatifs :<ul style="list-style-type: none">▪ le cadrage (<i>frame</i>), à travers lequel l'enseignant annonce l'activité ou la tâche qui va suivre.▪ la focalisation (<i>focus</i>), qui permet à l'enseignant d'attirer l'attention des apprenants sur l'activité ou la tâche à effectuer.○ les échanges « d'enseignement » (<i>teaching exchange</i>) :<ul style="list-style-type: none">▪ les échanges « libres » (<i>free</i>), qui se déclinent en six sous-catégories d'échanges :<ul style="list-style-type: none">- L'enseignant cherche à obtenir une information (<i>teacher elicit</i>) : effectuée dans le but d'obtenir une contribution verbale des As, elle est principalement constituée par des questions dont l'enseignant connaît déjà la réponse (<i>display questions</i>)- L'enseignant informe les apprenants (<i>teacher inform</i>) : il aborde des faits, des opinions, etc.

⁸¹Thèse Laura Nicolas (2014) « La disposition enseignante à « un agir collectif » Analyse de la réception enseignante des négociations apprenantes en classe de FLE. » pp.225

⁸²Schéma FLIAS (Foreign Language Interaction Analysis System) : le modèle d'analyse d'interactions didactiques est une adaptation du schéma IRF par Jamila Boulima (1999) qui a été traduit par Laura Nicolas (2014).

⁸³ Les termes en anglais sont en italique et entre parenthèses.

- L'enseignant dirige (*teacher direct*). Cette catégorie renvoie à la notion de « consigne » : il s'agit d'une demande de « faire » qui est suivie par une action des As.
- L'enseignant vérifie (*teacher check*) que la leçon marche comme prévu : il s'agit d'un objectif logistique (supports, conditions de travail, état d'avancement de la tâche etc.) et non pas de la gestion de la compréhension des As.
 - les échanges « liés » (*bound exchanges*), qui sont toujours liés, d'une manière ou d'une autre, à l'échange qui précède, et qui se déclinent en trois types d'échanges :
 - L'enseignant ré-initie (*re-initiate*), lorsqu'il ne reçoit pas de réponse à sa recherche d'obtention, quand la réponse obtenue est erronée, ou quand il reçoit plusieurs réponses à la fois, ou quand elle cherche à obtenir une répétition de la part des As. Cette ré-initiation remplace alors le feedback.
 - L'enseignant renforce (*reinforce*), lorsque les As n'ont pas compris une consigne.
 - L'enseignant initie une négociation (*teacher initiated negotiate*), lorsque l'énoncé de A lui semble incorrect, et qu'il lui demande de préciser sa réponse.
 - les échanges « composés » ou « mixtes » (*compound*), qui circonscrivent les moments où le discours enseignant est interrompu par une initiative d'apprenant.
- **Rang 5** : les mouvements (*moves*) sont composés d'un ou de plusieurs actes (*acts*).
 - Mouvement de « cadrage » (*frame*), où l'enseignant indique que l'échange se termine et qu'un autre commence.
 - Mouvement de « focalisation » (*focus*), où l'enseignant indique ce qui est en train de se passer ou ce qui vient de se passer.
 - Mouvement d'« initiative » (*initiation*), où l'enseignant et/ou l'apprenant entament une action ou donnent une information.
 - Mouvement de « réaction » (*réaction*), qui suit un mouvement d'initiation.
 - Mouvement de « réception » (*feedback*), réservé à l'enseignant, qui évalue les mouvements de réponse et d'initiative de l'élève.
- **Rang 6**⁸⁴ : les actes (*acts*) sont les plus petites unités du discours de classe, répartis en 27 catégories.

Tableau 9 : Le modèle d'analyse d'interactions didactiques FLIAS

Selon Boulima (1999 traduit et cité par Nicolas ,2014 : 30) les actes (rang 6) représentent les plus petites unités du discours répartis à travers 27 catégories qui sont présentées dans le tableau qui suit et que nous avons illustré par des exemples tirés de notre corpus :

Actes	Fonction	Exemples ⁸⁵
Marqueurs (<i>Markers</i>) ⁸⁶	(E) Relier deux discours (E) Marquer une frontière	TP25E1 : « JUSTIFIER très bien » (Séance 1) TP94E1 : « =non non ++ je savais que vous allez dire maléfique +maléfique c'est en rapport avec euh ++euh les mauvais esprits (Séance 1)
Marqueurs de début (<i>Starters</i>)	(E) Diriger l'attention de A vers une tâche	TP07E3 : « alors on corrige + premier exercice sihem oui » (Séance 1)
Déclenchement (<i>Elicitation</i>)	(E) Demander à A une réponse connue de E	TP131E3 : « que veux dire ANTIPATHIQUE ? » (Séance 1)

⁸⁴ Les 27 catégories des actes du discours sont présentées dans le tableau ci-dessus en s'appuyant sur les interactions de classe des enseignantes participantes.

⁸⁵ Nous avons présenté des extraits de notre corpus à titre d'exemple.

⁸⁶ Les termes en anglais sont en italique et entre parenthèse.

Vérification(Check)	(E) Vérifier la compréhension de A	TP214E1 : « [...] vous savez ce que c'est que le clonage ? » (séance1)
Directive(Directive)	(E) Demander à A de faire	TP01E2 : « alors vous ouvrez votre livre » (séance1)
Information (Informative)	Donner une information	TP167E1 : « les PARTI-SANS ++ils font partie de mon parti + *keyen* (il y a) le mot parti+vous êtes de mon parti+les PARTISANS+on les appelle aussi les DE-FEN-SEURS [...] » (séance1)
Incitation (Prompt)	(E) Encourager A à dire ou faire	TP112E2 : « Sont/++continue ton idée :::yasser veut justifier sa présence c'est-à-dire il veut nous montrer quoi ? <u>qu'est ce qu'il a fait ?</u> » (séance1)
Ajout (Clue)	(E) Donner une information complémentaire pour aider A	TP158E3 : «NON + RENTABLE ++ RENTABLE+avoir un commerce rentable / » (séance1)
Réparation (Repair)	(E) Corriger une erreur de langage ou de raisonnement de A	TP287 Af : « madame souhaiter la volonté ? » TP288 E3 : « je souhaite+ je veux quelque chose je souhaite + j'espère ++on vous souhaite le bonheur [...] » (séance1)
Réparation d'initiative (repair-initiation)	(E) Corriger une erreur de A par une recherche d'obtention	TP468Am : « imagination » TP469 E3 : « imagination/ » (séance1)
Vérification de compréhension (comprehensioncheck)	(E) Solliciter A pour vérifier sa compréhension	TP165 E1 : « vous avez compris au moins ce que je cherche ? [...] » (séance 1)
Demande de clarification (Clarification request)	Demander des informations au locuteur précédent sur son énoncé	TP329E3 : « il me semble t'avoir vu +met une croix sur le QUE » TP330Af : « madame c'est quoi ça ? » (séance1)
Défi (Challenge)	(A)Contester ou rejeter ce que E dit	TP121E3 : « *moustahatet*(gravures)+ *moustahatet*c'est quoi ? » TP122Am : « non madame *moustahatet el hajar*gravures rupestres » (séance2)
Gestion des TP (Cue)	(E) Instaurer un ordre dans TP	TP98E4 : « ne donnez pas les réponses tous en même temps levez la main pour donner les réponses sinon ça va être le chaos en classe » (séance1)
Offre (Bid)	Montrer qu'on veut parler (signe verbal ou non verbal)	TP06As : « <u>madame madame</u> » (séance1/E1)
Nomination (Nomination)	(E) Donner à A la permission de parler en prononçant son nom, un pronom personnel ou un «oui »	TP333E3 : « ACHWAK oui » (séance1)
Réponse (Reply)	Répondre à une recherche d'obtention	TP102E1 : « vous c'est un pronom personnel vos c'est ::: quoi ? c'est quoi vos ? » TP103Af : « =mes tes ses » (séance2)

Commentaire (<i>Comment</i>)	Exemplifier, justifier, fournir une information supplémentaire	TP159E1 : « le convaincre+le convaincre voilà +lui faire croire+ que c'est MOI qui a raison + et qu'il doit partager eu :::h la même opinion + d'accord + UNE OPINION + la même idée +maintenant on peut ajouter XX prise de position + on a une idée on veut la développer dans le but de convaincre [...] » (séance1)
Acceptation (<i>Accept</i>)	(E) indique que le TPA est correcte	TP212E1 : « oui les études+l'importance des études + les enfants qui arrêtent leurs études » (séance1)
Evaluation (<i>Evaluate</i>)	(E) Evaluer (positivement ou négativement) le TPA	TP88E3 : « très bien++ Anouar » (séance2) TP153E3 : « non :::écoutez bien » (séance2)
Méta-réflexion (<i>Metastatement</i>)	(E) Faire référence à la structure de la leçon	TP01E1 : « allez +++alors euuh l'intitulé du deuxième projet\ c'est ARGUMENTER pour défendre ou réfuter UN POINT de vue + on va commencer d'abord+ par présenter et expliquer un petit peu le projet +[...] » (séance1)
Conclusion (<i>Conclusion</i>)	(E) Résumer ce qui a été vu en cours	TP372E2 : « voilà RENDRE HOMMAGE à ses victimes très bien voilà » (séance1)
Extérieur (<i>Aside</i>)	(E) S'adresser à une personne extérieure à la classe	TP78E1 : « [...] + qu'est ce qu'il y a ? (des élèves perturbateurs devant la porte) » (séance1)
Emphase silencieuse (<i>Silent stress</i>)	(E) Rester en silence après un marqueur pour attirer l'attention de A	TP78 E4 : « voila +++ ça y on corrige +++ c'est bon on corrige [...] » (séance1)
Reconnaissance (<i>Acknowledge</i>)	(A) Signaler sa compréhension par un signe verbal ou non verbal	TP129 E3 : « le silex + l'être humain avec quoi il a commencé a ::: avec quoi il a découvert le feu ? TP130 Am : avec les pierres euh comme ça (geste de la main) » (séance 2)

Tableau 10 : Récapitulatif des « actes » enseignants et apprenants

3.3.2. Analyse de contenu : Lecture, classification et interprétation des données

En vue de servir nos objectifs de recherche nous sommes amenée à examiner, de manière systématique, les données que nous avons relevées issues des entretiens (ESD et EAC). Les verbalisations des enseignants participants sont traitées en premier lieu par le biais de l'analyse de contenu.

Bardin (2007) donne la définition suivante « l'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours (contenu et contenant) extrêmement diversifiés » (Bardin, 2007 : 13). Selon l'auteur l'analyse de contenu se réalise à travers trois phases :

- La préanalyse, phase d'organisation qui se concrétise par une analyse thématique.
- L'exploitation du matériel qui consiste essentiellement en une opération de codage.
- Le traitement des résultats obtenus et interprétation.

Elle se réalise donc dans un premier temps par une analyse thématique.

« L'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens. La manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières [...]. L'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non de l'action. » (Blanchet et Gotman, cité par Xue, 2016 : 215).

Le déroulement de cette analyse thématique se fait globalement de la manière suivante :

- En premier lieu, une « première lecture », « lecture flottante » du corpus permet au chercheur d'avoir un aperçu général des données à analyser (Bardin, 2007 : 126). Il s'agit de lire et relire les données pour tenter de repérer et de dégager les éléments essentiels en rapport avec nos hypothèses et nos objectifs de recherche.
- En second, il s'agira de déterminer des unités sémantiques « En fait le critère de découpage en analyse de contenu est toujours d'ordre sémantique » (Bardin, 2007 : 135) afin de procéder au découpage du corpus (Codage). Ce dernier représente l'étape de transformation des données brutes « le *codage* correspond à une transformation- effectuée selon des règles précises- des données brutes du texte. Transformation qui permet, par découpage, agrégation et dénombrement, d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyse sur des caractéristiques du texte» (Bardin, 2007 : 134). Ensuite, il s'agira de procéder à la classification.

- Enfin l'opération de catégorisation, c'est-à-dire regrouper par thèmes les données ; il s'agit ainsi de classer les thèmes du discours selon leur appartenance sémantique ; les thématiques créées doivent inclure tous les éléments concernant nos questions de recherche. L'analyse par catégorie fonctionne par rapport à des données en unités ; puis leur classification en catégories par rapport à des « regroupements analogiques » ; « classer des éléments en catégories impose de rechercher ce que chacun d'eux a de commun avec d'autres » (Bardin, 2007 : 151). Donc un système de code est constitué d'entrées principales et secondaires qui vont permettre d'extraire le corpus envisageable.

Ce travail de dégrossissement, réagencement et de simplification nécessite d'aborder ainsi le texte sous un angle différent, de procéder d'une logique cohérente qui va conduire, in fine, à la création de catégories qui sont des modules ou unités thématiques permettant de reclasser et d'intégrer l'ensemble du corpus.

Cette démarche adopte deux parcours ; l'identification des unités sémantiques et leur catégorisation à des fins interprétatives. En définitive, le but de l'analyse thématique est justement de classer, par le biais du repérage, des unités sémantiques qui forment le contenant du discours dans le but d'une interprétation de données.

La deuxième étape de l'analyse de contenu passe par l'exploitation des données où il s'agira de procéder à l'analyse descriptive « elle fonctionne par procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (Bardin, 2007: 37) et qui va permettre le traitement de l'information contenu dans le discours, de fragmenter le corpus selon les catégories définies dans la phase de l'analyse thématique. Cette étape comprend tout le processus descriptif des données.

Dans cette dernière étape, celle de l'interprétation des données, l'analyse explicative ou modélisation, il s'agira de « peaufiner » et de tamiser les détails de chaque catégorie pour les mettre ensuite en corrélation avec les résultats d'analyse des catégories entre elles.

3.3.2.1. Codification thématique

Pour que l'autocommentaire de l'enseignant soit visible l'élaboration d'un système de code est indispensable même si cela reste un travail laborieux. Plusieurs thèmes peuvent apparaître et générer une certaine complexité relative à la classification du corpus en

rapport avec nos objectifs de recherche. La richesse du discours de l'enseignant produit au cours de l'entretien à propos du « être » enseignant et « soi » enseignant permet de mieux discerner les diverses perceptions et représentations.

3.3.2.2. Système de code « activité constructive »

L'analyse des pratiques enseignantes, objet de notre recherche, nous oblige à l'élaboration d'un ensemble de thématiques sous un système de code. Nous exposons les catégories détaillées en sous-catégories pour mieux les interpréter ; ce système de code permet de relever les représentations et les perceptions des enseignants.

Le tableau, ci-dessous, présente le système de code utilisé, il est scindé en deux catégories pour faciliter sa lecture.

Catégories	Sous-catégories
<p>Enseignant : Ce que l'enseignant est, comment il se construit : (Construction d'une Image de soi).</p> <p>⇒ L'identité enseignante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modèles d'enseignement. • Expérience d'enseignement. • Inscription du « moi ». • Auto-évaluation enseignante. • Revendication de l'identité professionnelle. • Relation entre le « moi » et le « nous » enseignant. • Image de « soi instantanée ». • Compétence culturelle. • Représentations apprenantes. • Donner goût à la langue.
<p>Contexte : Situation d'enseignement à laquelle participe l'enseignant et ses apprenants : (Pratiques enseignantes)</p> <p>⇒ Perception et posture enseignante face à l'obstacle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programme d'enseignement et gestion du temps. • Difficulté de langue. • Sollicitation enseignantes. • Gestion des tours de paroles. • Gestion de l'imprévu. • Action risquée. • Planification / Déplanification. • Manque d'assurance/ Situation de doute. • Aspect matériel. • Climat de travail / attitudes apprenantes.

Tableau 11 : Catégories et sous- catégories du système de code

Dans les **catégories** on retrouve l'enseignant et le contexte :

- L'enseignant est à la fois un individu social et un praticien qui intervient en classe pour transmettre son savoir connaissant à travers un processus professionnel et personnel qui enrichit son action. L'objectif est de voir comment l'enseignant se construit une image de soi qui se reflèterait dans son identité professionnelle.
- Le contexte aborde la situation d'enseignement dans laquelle se meut l'enseignant au milieu d'éléments divers et variés auxquels il va devoir faire face et adopter des postures particulières pour surmonter les obstacles. La question étant de voir comment les enseignants perçoivent les obstacles et comment y réagissent-ils.

Dans les **sous-catégories**, sont présentées les thématiques, celles en relation avec le « moi enseignant » et les « facteurs contraignants ».

L'analyse de contenu se propose d'inscrire le corpus en s'adossant à un système de code. L'analyse du discours, quant à elle, donne de l'importance aux marques sémantico-grammaticales qui traduisent les intentions et croyances de l'énonciateur.

3.3.3. Analyse du discours : Approche socio-sémantique

Pour compléter l'analyse de contenu abordée ci-dessus, nous avons fait appel à l'analyse du discours qui est une technique de recherche en sciences sociales permettant de s'interroger sur l'au-delà de ce qu'on dit. L'analyse du discours a pour but de repérer les indices observables et d'avoir un aperçu sur les sous-entendus.

Le rôle de l'analyse du discours est de mettre en lumière les intentions de l'émetteur par le biais des indices linguistiques et du contexte social. Cette approche favorise la finesse du détail et fait ressortir la façon dont le sujet-actant agit sur le contexte ; le discours de l'enseignant révèle son activité professionnelle et comment il se représente dans son métier d'informateur.

La subjectivité est identifiée et interprétée par les marques discursives ainsi que la relation existante entre les divers référents discursifs « le discours subjectif est celui dans lequel l'énonciateur s'avoue explicitement, ou se pose implicitement comme la source évaluative de l'assertion alors que le discours objectif (...) s'efforce de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel » (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 80).

3.3.3.1. Les déictiques énonciatifs : inscription de l'enseignant

Dans toute communication, il existe à la fois un énoncé et une énonciation. « Une langue sans expression de la personne ne se conçoit pas » (Benveniste, 1974: 261). L'énonciation est l'acte d'émettre un énoncé qui est le résultat linguistique des démarches énonciatives ; il est de nature matérielle et peut être assimilé en étant séparé ou présent à la situation d'énonciation « l'énonciation constitue le pivot de la relation entre la langue et le monde : elle permet de représenter dans l'énoncé les faits, mais elle constitue elle-même un fait, un événement unique défini dans le temps et l'espace » (Maingueneau , 1996 : 37)

Benveniste (1974) définit le terme énonciation comme étant « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste,1974 : 80). Les indices de l'énonciation sont marqués par les déictiques qui sont des unités linguistiques indissociables du lieu, du temps et du sujet de l'énonciation (je, ici, maintenant). Les indices d'énonciation renseignent sur la présence et la position de l'émetteur par rapport à son énoncé (les indices personnels et les indices spatio-temporels) :

- *Les indices personnels* : pronoms personnels et adjectifs possessifs.
- *Les indices spatiaux* font référence à un lieu suivant l'endroit où se trouve le locuteur au moment de l'énonciation « ici ».
- *Les indices temporels* indiquent un moment par rapport à l'instant de l'énonciation « maintenant ».

L'énonciateur, tout en s'exprimant, introduit sa propre personne et invite en même temps les destinataires dans son discours « Je et tu ne sont pas simplement des signes linguistiques, mais aussi un signe de l'établissement de la relation locuteur/interlocuteur » (Maingueneau, 1994 : 22). Pour se représenter, l'énonciateur peut opter pour le choix des pronoms personnels (je, nous, on) ou l'effacement de ces indices personnels qui marquent sa présence.

Selon Maingueneau, faire le choix d'employer le pronom personnel « nous » au lieu de « je » peut expliquer que l'énonciateur veut, soit être objectif c'est-à-dire éviter la subjectivité, soit inviter les destinataires dans la même visée que lui c'est-à-dire les inclure d'une manière indirecte. Toutefois, le pronom personnel « on » possède diverses références, notamment, je, nous, tu, vous ou les personnes « c'est le contexte qui lui permet de conférer une valeur » (Maingueneau, 1994 : 26).

3.3.3.2. Les marqueurs de modalités : Marque de subjectivité

Les modalités discursives témoignent de la subjectivité du locuteur exprimant un jugement appréciatif ou dépréciatif, une nécessité ou une volonté, une émotion, une certitude ou un doute. « Les modalités sont regroupées sous deux catégories essentielles. Ce sont les modalités logiques (vérité, possibilité, nécessité) et les modalités appréciatives ou évaluatives. » (Kerbrat-Orecchioni, 1999)

Les procédés discursifs de l'enseignant ont la même spécificité : celle de la subjectivité. Elle est apparente dans la mesure où l'enseignant marque son attitude et sa position personnelle vis-à-vis de son métier. La présence de l'énonciateur dans son énoncé n'est apparente qu'à la présence des pronoms en relation à cet énonciateur (je, nous, mon, notre ...). En effet, l'énonciateur peut montrer sa subjectivité par des indices énonciatifs qui sont liés à ses ressentis ou ses avis.

Le discours de l'enseignant à propos de son agir professoral est marqué par la subjectivité. La pensée enseignante repose sur la représentation personnelle du sujet-actant vis-à-vis de son vécu où se constitue ses convictions. L'action enseignante est fondée sur ces convictions, il serait donc impossible que l'enseignant émette des commentaires sans se positionner en tant que sujet. De plus, la perception de l'enseignant se manifeste par les émotions lors de l'activité d'enseignement et au moment des verbalisations. Les énoncés discursifs qui révèlent les émotions de l'enseignant nécessitent d'être abordées.

A partir de l'aperçu historique nous avons repéré les différentes étapes qu'a traversé l'enseignement de la langue française dans le contexte socio-linguistique algérien. Ce chapitre se termine par une présentation de l'état actuel de l'enseignement de la langue française au niveau de l'enseignement secondaire et de la formation des enseignants du secondaire.

Ce chapitre définit le terrain de recherche et les modalités de recueil des données ; la présentation du contexte institutionnel a été finement détaillée afin de présenter les lycées visités et montrer les difficultés auxquelles nous avons dû faire face notamment la vidéo représentant une menace pour l'enseignant. Le profil des enseignantes participantes permet d'avoir une idée sur l'identité professionnelle de chaque enseignant. Nous avons exposé le choix des outils méthodologiques : la démarche ethnographique a été privilégiée afin d'analyser les interactions didactiques. Nous y avons mis en avant les observations réalisées avec détail pour permettre une meilleure connaissance de notre terrain de recherche. S'agissant de l'analyse des entretiens nous avons eu recours à la démarche sociologique et ergonomique ; ce choix d'outil permet de cerner et de révéler la face cachée de l'action enseignante au travers des entretiens semi-directif et d'auto-confrontation.

Nous avons présenté dans ce chapitre la construction du corpus et les démarches méthodologiques d'analyse utilisées. Nous avons commencé par la présentation des données brutes recueillies ainsi que la transcription des données (transcription des interactions didactiques et transcription des entretiens) en se basant sur les conventions de transcription du groupe de recherche IDAP et ses principes de base (fidélité, lisibilité et efficacité). Concernant les méthodes d'analyse des données nous nous sommes conformés au modèle FLIAS pour l'analyse des interactions didactiques, les verbalisations enseignantes ont été conduites selon une double démarche méthodologique qui comprend l'analyse de contenu et l'analyse du discours. Nous avons élaboré ainsi un système de code « activité constructive » scindé en catégories (enseignant / contexte) et sous catégories (thèmes en relation avec le « moi enseignant » et les « facteurs contraignants»). Les déictiques énonciatifs et les marqueurs de modalités sont abordés afin d'analyser les discours des enseignants qui vont mettre en lumière les représentations et les perceptions des enseignants.

PARTIE II

ANALYSE : QUE DISENT LES DONNEES ?

Cette partie consacrée à l'analyse des données regroupe trois chapitres. En premier lieu, on s'intéressera à l'analyse de l'activité productive ; il sera question d'avoir des données à propos de l'accomplissement de la tâche didactique en identifiant les obstacles rencontrés. En second lieu, il sera question de mettre en relief les données concernant la construction de l'image de soi à partir d'une identité professionnelle. Enfin, l'intérêt sera porté sur l'analyse de l'activité constructive où nous verrons comment l'identité personnelle et professionnelle influent sur les postures adoptées face aux obstacles.

Le premier chapitre abordera l'analyse de la dynamique de l'interaction au cours de laquelle nous verrons comment se déroule une conversation didactique par le biais des tours de parole entre enseignant et apprenants. L'objectif étant de faire parler l'apprenant par la mise en place de sollicitations et évaluation et d'un « canevas discursif » articulé autour duquel l'enseignant par une série d'injonctions va acculer l'apprenant dans le but d'obtenir des réponses. Nous identifierons les obstacles qui émergent lors de l'interaction et les conduites tenues souvent sur le vif par l'enseignant pour y faire face. Nous verrons comment le monde extérieur s'invite dans la classe de langue pour apporter ses éclairages, ses illustrations à l'interaction didactique.

Dans le deuxième, il sera question de la construction de l'image de soi de l'enseignant, où seront abordés les modèles d'enseignement, l'expérience professionnelle, l'image personnelle et professionnelle de l'enseignant, l'image de « soi instantanée », les compétences culturelles de l'enseignant, ses représentations et son rôle vis-à-vis de l'apprenant. Son désir de transmettre sera verbalisé et perçu différemment par les enseignants.

Le dernier chapitre abordera les pratiques professionnelles en mettant l'accent sur les obstacles et les postures adoptées par l'enseignant. Le désir de transmettre va faire face à des obstacles qui seront verbalisés et perçu différemment par les enseignants. Ces verbalisations vont nous renseigner sur les perceptions enseignantes ainsi que les postures adoptées, sur la nature de l'obstacle et sur les émotions dans la gestion de celui-ci.

CHAPITRE I

ANALYSE DE LA DYNAMIQUE DE L'INTERACTION

« L'objet principal du travail de l'enseignant, car l'essentiel de son activité professionnelle, consiste à entrer dans une classe et à déclencher un programme d'interactions avec les élèves ». (Tardif & Lessard, 1999 : 323)

Tenter de circonscrire la dynamique de l'interaction c'est ce que nous nous proposons d'étudier dans ce premier chapitre de ce volet analyse. Notre propos est de voir comment fonctionnent les échanges dans une visée d'apprentissage dans une classe de langue. Le fonctionnement de l'interaction est extrait à partir de l'observation des tours de paroles, des rôles des interactants et de leur positionnement dans les échanges.

Le motif « faire parler l'apprenant » représente l'objectif majeur de la conversation didactique. Il est constitué de deux volets qui fonctionnent ensemble : la « sollicitation » et l' « évaluation ». Ce motif se décline en une suite d'injonctions « canevas discursif » qui vise à inciter, à provoquer des dires de la part des apprenants afin d'arriver à l'objectif fixé. L'apogée de l'injonction peut pousser l'enseignant jusqu'au « bombardement » interrogatif dans le but d'acculer l'apprenant à réagir « répondre ».

L'analyse des interactions de classe au cycle secondaire va nous permettre d'identifier chez les enseignantes observées les divers obstacles qui surgissent lors de l'action professorale ; mais également de mettre en relief les différentes manières adoptées par les enseignantes afin de les dépasser pour réussir leur action d'enseignement.

Enfin, nous aborderons le contexte de la classe de langue qui se nourrit du monde « extérieur ». En effet, le cadre-classe c'est-à-dire le « au-delà » de la classe offre tout un panel de contextes sur lesquels l'enseignant pourra puiser en s'inspirant de situations de la vie personnelle et sociale.

1. La conversation didactique : « rôles interactionnels »

L'interaction en classe est une relation entre enseignant et apprenants ; Elle se construit durant les activités didactiques où les acteurs sont confrontés dans une relation d'échange basée sur la production orale.

L'interaction verbale suppose qu'il y ait deux intervenants (destinataire et émetteur) pour la réalisation d'un échange communicatif (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Le but de l'interaction verbale est centré sur l'engagement des deux parties dans cet échange.

1.1. Interactant enseignant

L'interaction verbale va donner lieu à une série d'actions interactives dont le but est de mettre en relief les caractères distinctifs de l'enseignant avec ses apprenants

« l'enseignant perçoit sélectivement la situation éducative. Il traite certaines informations en interaction avec ses schèmes mnémoniques et envisage différentes solutions possibles. Le choix des conduites pédagogiques, c'est-à-dire les décisions prises dépendent de la valeur subjective que le formateur accorde aux différentes possibilités d'actions et à son estimation de leurs conséquences. » (Charlier, 1989 :42)

Pour illustrer le déroulement d'une interaction et les échanges avec les apprenants en classe de langue, nous avons pris l'exemple d'une enseignante experte E1 et d'une enseignante novice E4.

Contexte : Dans l'extrait ci après, on voit de quelle manière l'enseignante E1 accompagne et guide ses apprenants à trouver les réponses appropriées en leur apportant des corrections et des explications.

TP	Séance : présentation du projet « l'argumentation »
16 A _m	donner un point de vue
17 E1	= donner un point de vue mais euh + dans le but de convaincre + mai::s le point de vue + il est soutenu par QUOI ?
18 A _r	par des arguments
19 E1	= par des ARGUMENTS
20 A _m	d'abord ensuite
21 E1	VOI:::LA (voix haute) + c'est des articulateurs logiques + là vous êtes en train de donner les::: arguments d'abord + ensuite + enfin d'accord + alors + posez vos stylos s'ils vous plait + suivez au tableau + alors ARGUMENTER c'est ++ DEFENDRE UN POINT +++ un point de vue par des ARGUMENTS (l'enseignante écrit au tableau) + allez qu'est ce qu'on peut dire à la place de + euh DEFENDRE ?
22 A _m	
23 E1	convaincre
24 A _r	NON
25 E1	justifier
26 A _m	= JUSTIFIER très bien
27 E1	juger juger NON + juger attention + euh juger c'est c'est donner son appréciation sur

28 A _m	une chose
29 E1	= madame défense + défense défendre défense non la défense non la défense XX ça vient du verbe défendre c'est des mots de la même famille + Défendre c'est JUSTIFIER ++ alors qu'est ce qu'on peut dire à la place de POINT DE VUE + à part point de vue ?
30 As	= <u>avis opinion</u>

Extrait 4 : rôle de l'interactant « enseignant » : enseignante E1

L'enseignante E1 fait preuve de patience pour maintenir la concentration de ses apprenants « *posez vos stylos s'il vous plait + suivez au tableau* » dont le but est d'arriver à son objectif qui est de parvenir à leur faire ressortir le lexique relatif à l'argumentation. Elle écoute avec attention les propositions des apprenants et régule au fur et à mesure leurs réponses ; c'est l'occasion pour elle de leur expliquer la définition des termes proposés ; ainsi le terme « juger » est le fait de « donner une appréciation sur une chose » et non pas défendre une chose. Elle enchaîne avec des questions relatives au thème du cours « l'argumentation » à chaque fois que ses apprenants proposent des termes, elle évalue en apportant ses corrections et explications. On remarque chez l'enseignante une maîtrise dans la manière de faire son cours : elle est à la fois meneuse, régulatrice et évaluatrice. L'enseignante cherche à tout prix à faire parler, à faire participer, à inciter et pousser ses apprenants à émettre des réponses ; elle arrive à susciter leur curiosité et leur réflexion, elle opte pour une stratégie de guidage « tuteur », elle sait où elle va, son but est prédéterminé visant à le concrétiser avec des questions ciblant l'objectif à atteindre, elle met en relief son statut d'enseignante experte dans la matière à enseigner. Son action dénote le souci de planification de son action.

Contexte : Dans l'extrait ci après, on constate un renversement de rôle au moment de la correction de l'activité. L'enseignante E4 s'est laissée accompagner et guider par ses apprenants.

TP	Séance : point de langue : « Lexique relatif au paysage »
35 E4	voilà parfait alors XX *eya* (allez) au tableau + une DUNE
36 A _f	(inaud)
37 E4	une colline de sable parfait très bien + F + Chabar (nom d'un élève)
38 A _m	taillis d'arbre de 3 à 4 mètres + un buisson
39 E4	un buisson ++ taillis d'arbre de 3 à 4 mè::tres
40 A _m	madame la dune est une colline de sable
41 E4	oui \
42 A _f	madame la colline c'est la quatrième + pas avec F
43 E4	dune avec /
44 A _m	colline de sable
45 E4	ah // c'est bon je vois de quoi vous parliez maintenant ya la colline ya la dune la colline c'est quoi ? c'est / c'est relief de forme arrondie
46 A _m	relief de <u>forme arrondie</u>
47 E4	donc tu corriges
48 A _f	quatrième D

49 E4	ensuite buisson c'est dans vas y Habacha (nom d'une élève)
50 A _f	la vallée étendue plate
51 E4	vas y + une vallée
52 A _m	madame + madame XX
53 E4	buisson c'est 6 + attendez attendez un BUISSON c'est 6 + un buisson c'est 6 normalement il l'a mis avec E 6 avec E ensuite 7 la vallée
54 A _m	madame relief avec une forme arrondie
55 E4	une vallée t'avais donnée une réponse Habacha
56 A _f	= étendue plate
57 E4	une vallée
58 A _m	= madame cours d'eau aboutissant
59 E4	attendez attendez
60 A _f	madame cours d'eau aboutissant à la mer
61 A _m	oui madame c'est cours d'eau aboutissant à la mer
62 A _f	non
63 E4	ça c'est avec le fleuve le fleuve on laisse ça on laisse pas pour euh pour en dernier alors le fleuve avec /
64 A _m	cours d'eau aboutissant à la mer
65 E4	un cours d'eau aboutissant à la mer
66 A _m	G G
67 E4	alors ensuite on a quoi ?
68 A _s	<u>arbrisseau avec plantes plus petites</u>
69 E4	voilà ça veut dire G il nous reste quoi ?
70 A _s	XX
71 E4	C voila ça y est c'est bon vous avez corrigé l'exercice

Extrait 5 : Rôle de l'interactant « enseignant » : enseignante E4

L'enseignante E4 semble affirmer sa présence dès le début de la correction de l'activité, elle sollicite ses apprenants et évalue les réponses. Au moment où les apprenants commencent à intervenir émettant d'autres propositions par rapport aux réponses validées par l'enseignante, elle se retrouve dans une situation de gêne ne pouvant pas évaluer les réponses de ses apprenants, elle les interpelle à faire preuve de patience en répétant l'expression « attendez attendez » afin de masquer son hésitation et de gagner du temps pour trouver une solution, elle se retrouve face à des apprenants experts qui négocient entre eux afin d'arriver à un compromis. Elle les laisse faire tout en guidant le dialogue.

Il apparaît que l'enseignante experte E1 a planifié son cours en guidant les apprenants vers son objectif, son rôle d'enseignante est marqué par les sollicitations et les évaluations qu'elle émet à ses apprenants. Toutefois, l'enseignante novice E4, son cours n'ayant pas été planifié, l'objectif didactique n'est pas spécifié, ce qui a engendré une faille au moment où les apprenants ont pris le relai, l'enseignante n'émet pas d'évaluation.

1.2. Interactant apprenant

L'apprenant joue également un rôle important dans l'interaction. Face aux sollicitations enseignantes les apprenants peuvent être des éléments actifs et dynamiques

comme ils peuvent être passifs et se murer dans le mutisme. « la place des participants, notamment celle de l'apprenant qui, par des marques intonatives, des marques d'hésitations, rappelle son statut d'individu en train d'apprendre (et peut-être, à ce titre, ayant droit à l'indulgence)» (Cicurel, 2002b : 145). Le rôle de l'enseignant est justement de trouver les stratégies qui conviennent afin de les faire adhérer dans son activité d'apprentissage en puisant notamment dans son répertoire didactique dans le but de mieux transmettre l'information et de mieux les faire réagir.

Nous avons pris l'exemple de l'enseignante experte E1 et de l'enseignante novice E3, pour donner un aperçu sur le déroulement des échanges avec leurs apprenants.

Contexte : L'enseignante E3, guide les apprenants à trouver les bonnes réponses. Ces derniers répondent aisément.

TP	Séance : point de langue : « l'expression de l'opinion »
249 E3	on va + on va commencer + écoutez on va aller + on va y aller par / élimination + on va mettre les verbes qu'on connaît dans la case + eu::h qui convient + et après les verbes qui vont rester on va savoir qu'est ce que c'est + premier verbe + premier verbe c'est le verbe DIRE/
250 As	déclaration
251 E3	déclaration je déclare + je DIS // + vous mettez déclaration ++ APPRENDRE/
252 Ar	+ la connaissance
253 E3	c'est de la /
254 Ar	= volonté
255 Ar	= la connaissance
256 E3	alors attends + quand t'on veut quelque chose + quand t'on VEUT quelque chose + est ce qu'on utilise le verbe apprendre ?
257 Ar	non
258 E3	quand tu veux avoir quelque chose
259 Am	= vouloir
260 E3	c'est vouloir + c'est souhaiter ce n'est pas apprendre ++ AFFIRMER + AFFIRMER /
261 As	la déclaration l'opinion
262 E3	AFFIRMER + affirmer quelque chose + J'affirme quelque chose + Je / (elle fait passer un élève au tableau)
263 Ar	=déclaration
264 E3	j'affirme je déclare +++ penser ça représente
265 As	l'opinion
266 E3	Savoir ça représente
267 As	la connaissance
268 E3	la connaissance + ENTENDRE /
269 Am	la perception
270 E3	la PERCEPTION + comment tu l'as su ?
271 Am	élimination
272 E3	par élimination merci (sourire) ++ ben oui les verbes de perception c'est ça + c'est le fait D'ENTENDRE quelque ++ chose de SENTI::R quelque chose + ou de PRESENTI::R quelque chose + d'accord + c'est clair + VOIR/

Extrait 6 : Rôle de l'interactant « Apprenant actif »

On constate dans cet extrait que les apprenants sont intéressés par le cours, ils manifestent un fort intérêt à l'activité proposée. Le but de l'enseignante est de faire parler ses apprenants, elle les aide à retrouver la bonne réponse, elle leur propose de procéder par la stratégie de « l'élimination ». E3 sollicite ses apprenants tout en accentuant sur le terme en question « DIRE », « APPRENDRE », « AFFIRMER », « ENTENDRE ». Les apprenants réagissent face aux sollicitations enseignantes, ils sont attentifs aux reformulations des questions de leur enseignante afin de trouver la bonne réponse. Un apprenant a fini par trouver le terme recherché « PERCEPTION ». L'accompagnement de l'enseignante qui leur a conseillé de procéder par « élimination » a bien fonctionné.

Contexte : Les apprenants manifestent des silences et des hésitations face aux sollicitations de leur enseignante « E1 », concernant la transformation de la phrase impérative à la phrase négative.

TP	Séance : point de langue : « Injonction directe : Impératif »
40 A _s	préparez vous
41 E1	ça c'est la forme affirmative + à la forme négative qu'est ce que je dis ?
42 A _s	(silence)
43 E1	affirmative ++ et la négative qu'est ce que je vais dire ?
44 A _r	ne prépare pas (voix basse)
45 E1	ah on dit pas ne prépare pas attention + XX attention
46 A _s	(silence)
47 E1	ne /
48 A _s	(silence)
49 E1	NE TE // PREPARE PAS + attention le TOI + devient TE et quand il se met avant le verbe + NE TE PREPARES PAS + NE
50 A _r	XXX
51 E1	non attention NOUS préparons pas + ça ne change pas ya juste toi devient te TE nous et vous restent les mêmes + <u>NE + NOUS +PREPARONS + PAS</u> (l'enseignante écrit au tableau)

Extrait 7 : Rôle de l'interactant « Apprenant passif »

Les apprenants marquent à trois reprises des silences face aux sollicitations de leur enseignante. Elle repose la même question afin de les relancer, elle rejette les réponses fausses, elle les sollicite par intonation montante en les aidant à retrouver la phrase en commençant par le premier mot « ne/ » mais en vain, les apprenants manifestent des hésitations par des réponses à petite voix. Face au silence, l'enseignante E1 fait le choix de donner la réponse tout en accentuant sur la phrase à la forme négative pour fixer et garder en mémoire la réponse.

1.3. Tours de parole des enseignants et apprenants

Bange (1992) dans sa définition du concept de tour de parole aborde la question du point de vue interactif et précise qu'il s'agit d'une unité interactive qui est à la base de

l'interaction verbale. La construction du tour de parole dépend à la fois du tour précédent et du tour suivant. Kerbrat-Orecchioni (1996) mentionne qu'une interaction verbale se caractérise par une série de tours de parole entre interactants et précise aussi que le dialogue suppose la présence d'au moins deux interlocuteurs qui prennent la parole « à tour de rôle ».

« Le tour de parole n'est pas une unité grammaticale comme la phrase, mais une unité interactive, l'élément de base de l'interaction verbale, orienté dans sa construction comme dans sa fonction à la fois vers le tour précédent et vers le tour suivant » (Bange, 1992 : 32).

Le tableau ci-dessous présente le nombre de tours de paroles ainsi que la longueur des énoncés produits lors de l'interaction aussi bien chez les enseignantes que les apprenants.

Tours de parole	Nombre de tours de parole			Longueur des énoncés ⁸⁷		
	Séance1	Séance2	Total	Séance1	Séance2	Total
E1	106	55	161	3454	1283	4737
AS	110	55	165	154	150	304
E2	179	30	209	3039	552	3561
AS	183	30	213	340	50	390
E3	225	101	326	2100	1521	3621
AS	252	104	355	490	260	750
E4	71	99	170	1191	2039	3230
AS	76	102	178	208	177	385

Tableau 12 : Tours de parole et longueur des énoncés : enseignants et apprenants

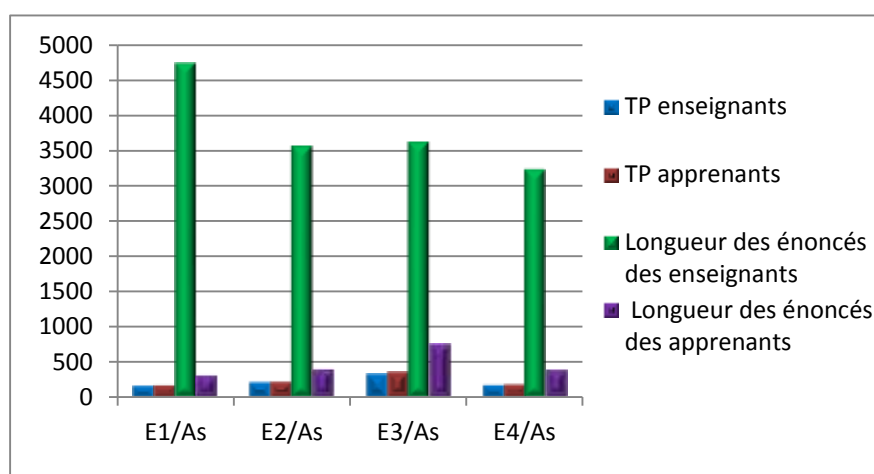


Figure 6 : Tours de parole et longueur des énoncés : enseignants et apprenants

⁸⁷ La longueur des énoncés des tours de parole représente le nombre de mots produits par l'enseignant et les apprenants au cours de chaque séance de cours.

La lecture du tableau et du graphe révèlent que les participants apprenants interviennent plus que les participants enseignants, toutefois l'écart n'est pas très significatif. Le rapport de tours de paroles est équilibré en règle générale pour l'ensemble des enseignants/apprenants. Cependant, il est utile de rappeler que ces effectifs donnent un ordre de grandeur sur la nature des flux des interactions. D'autre part, le nombre élevé de tours de paroles relevé chez l'enseignante E3 par rapport aux autres enseignantes enquêtées peut être attribué au thème abordé et au caractère de l'enseignant.

L'enseignante E1 est celle qui concentre la plus forte longueur des énoncés et donc celle qui relativement aux autres enseignantes a parlé le plus au cours de sa séance ; ce qui a pour effet une réduction du temps concédé aux apprenants et qui représente la plus faible proportion par rapport aux autres apprenants. L'enseignante E3 reste dans la moyenne en faisant parler le plus ses apprenants.

2. L'objectif de la conversation didactique : « Faire parler l'apprenant »

« C'est pas une torture pour moi c'est une torture pour eux pour trouver la réponse moi je fais mon travail (rire) + je les torture mes élèves (rire) »⁸⁸ (EAC, 38E2)

Le souci pour l'enseignant est d'atteindre son objectif qui consiste à « faire parler l'apprenant », définit comme un « motif en vue de » (Schultz, 1998), une volonté où toutes les stratégies se conjuguent. Ainsi, le motif « faire parler l'apprenant » occupe une place prépondérante dans la conversation didactique.

« Une séance réussie est une séance où tous les élèves (une certaine proportion des élèves, voire tous les élèves) ont pris la parole. A l'oral et à la parole des élèves est attribuée un rôle éminent : apprendre à parler en parlant ?, se socialiser ?, s'intéresser à ce qui se passe dans la classe en y prenant part ? En tout cas la « classe active » est particulièrement valorisée par l'enseignant. » (Crinon & al, 2008 : 138).

2.1. Les deux faces du motif « faire parler » : sollicitation et évaluation

L'incitation de la prise de parole chez les apprenants n'est pas neutre. Elle est dirigée et guidée par la parole de l'enseignant qui va déclencher la triade sollicitation / réception / évaluation, à chaque fois répétée jusqu'à la clôture de l'échange insinué ou déclaré au sein du TPE.

⁸⁸ La verbalisation ci-dessus met en relief le mode opératoire de l'enseignante experte E2 ; elle maintient le suspens afin de faire parler ses apprenants.

Contexte : On se trouve en fin de la séance 1 de l'enseignante E1 portant sur les thèmes incitant à l'argumentation.

TP	Séance 1 : « Présentation du sujet : l'argumentation » E1	ACTES
186E1	[...] je voudrais que vous me proposiez des thèmes dans lesquels on pourrait argumenter + par exemple /	SOLLICITATION
187A _f	pollution	REACTION
188E1	la pollution + très bien	EVALUATION
189A _m	XX	REACTION
190E1	pourquoi pas + alors + les thèmes de débat + les thèmes de débat + de l'argumentation pardon + les thèmes de l'argumentation (l'enseignante écrit au tableau) + on peut débattre de la pollution + très bien/	EVALUATION /SOLLICITATION
191A _m	tabac	REACTION
192E1	du tabac oui \\\ quoi aussi ?	EVALUATION /SOLLICITATION
193A _s	drogue technologie	REACTION
194E1	drogue + technologie + très bien + <u>on peut débattre de la technologie</u> /	EVALUATION/SOLLICITATION
195A _m	les volcans + les volcans	REACTION
196E1	hein les volcans /	SOLLICITAION
197A _f	= la violence + la violence	REACTION
198E1	la violence peut être + la violence sociale + ya la violence conjugale	EVALUATION
199A _m	les fléaux sociaux	REACTION
200E1	les fléaux sociaux la drogue la délinquance + très bien / + je vais les résumer dans le mot fléaux + sociaux (l'enseignante écrit au tableau)	EVALUATION
201A _f	l'émigration	REACTION
202E1	l'émigration par exemple + l'émigration + mais quel genre d'émigration ?	SOLLICITAION
203A _f	clandestine	REACTION
204E1	même l'émigration toute seule + ça reste à débattre + internet + allez quoi aussi ?	EVALUATION /SOLLICITATION
205A _f	les jeux vidéo	REACTION
206E1	les jeux + quoi aussi ? ça y est / ++ allez + les trucs de société + les trucs de société + les trucs de société	SOLLICITATION

Tableau 13 : Evaluations et sollicitations de l'enseignante E1

Dans l'extrait ci-dessus, nous constatons que l'enseignant a une double fonction lors de l'échange : celle de solliciteur et d'évaluateur. L'enseignante experte E1 demande à ses apprenants de lui proposer des thèmes qui sont en rapport avec l'argumentation et les sollicite à prendre la parole. L'enseignante évalue la réponse de l'apprenant « *la pollution + très bien* », et passe aussitôt à une autre sollicitation qui pousse l'apprenant à poursuivre le discours « *du tabac oui \\\ quoi aussi ?* ». Elle encourage ses apprenants à poursuivre, par une sollicitation interrogative (« *quoi aussi ?* » « *mais quel genre d'émigration ?* » « *allez*

quoi aussi ? »), par des questions à intonation montante où l'enseignant exprime une évaluation positive, une stratégie de l'enseignante experte qui tend à mettre en confiance ses apprenants, les rassurer afin qu'ils émettent des énoncés et briser le silence (« *on peut débattre de la pollution + très bien/* » « *très bien + on peut débattre de la technologie /* ») « *les fléaux sociaux la drogue la délinquance + très bien /* » « [Les actes d'appréciation] forment le tissu langagier de la classe de langue où constamment s'opèrent des réajustements. Ainsi lorsque l'enseignant reprend un énoncé, il le répète en le reformulant, remplissant par là simultanément son rôle d'informateur et d'évaluateur » (Cicurel, 1985 : 51), et par la répétition d'expressions, une manière d'insistance afin d'accuser l'apprenant et le pousser à réagir.

Contexte : début de la séance, après lecture silencieuse l'enseignante procède à l'analyse du texte.

TP	Séance « Delphine pour mémoire » E2	ACTES
36 E2	alors ++ l'auteur se manifeste-il dans le texte ?	SOLLICITATION
37 A _f	= oui \	REACTION
38 E2	= est ce qu'il y a des MARQUES de l'auteur ?	SOLLICITATION
39 A _f	= oui madame	REACTION
40 E2	alors /	SOLLICITATION
41 A _f	= je	REACTION
42 E2	donc nous avons le pronom JE	SOLLICITATION
43 A _m	= <u>j'ai dix ans j'ai onze ans</u>	REACTION
44 E2	très bien alors soulignez le + souligner le pronom + JE quoi encore /	EVALUATION/SOLLICITATION
45 A _s	(silence)	REACTION
46 E2	est ce qu'il y a d'autres marques de l'auteur ?	SOLLICITATION
47 A _f	= j'ai j'ai onze ans	REACTION
48 E2	= ça y est le pronom je ça y est autre chose /	SOLLICITATION
49 A _s	(silence)	REACTION
50 E2	donc qu'est ce qu'on peut dire ? ya d'autres marques XX	SOLLICITATION
51 A _m	= devant moi	REACTION
52 E2	= devant moi très bien MOI vous avez repéré le je c'est bien encore / + il y a moi encore /	EVALUATION/SOLLICITATION
53 A _m	madame::: sous nos fenêtres	REACTION
54 E2	très bien NOS fenêtres oui \ + quoi encore ? NOS et / il y a un autre pronom + il y a NOS et/	EVALUATION/SOLLICITATION
55 A _f	il m'a fallu du temps (voix basse)	REACTION
56 E 2	il M'A fallu oui \ m apostroph e oui \ voilà très bien vous avez trouvé + donc + donc l'auteur dans ce texte se manifeste-il + IMPLICITEMENT ou bien EXPLICITEMENT ?	EVALUATION/SOLLICITATION

Tableau 14 : Evaluations et sollicitations de l'enseignante E2

L'enseignante E2 procède à l'analyse du texte ; la première question qu'elle pose à ses apprenants est celle de l'implication de l'auteur dans le texte ; elle s'adresse à eux et les incite à répondre. Après quatre relances de sollicitation, l'enseignante émet une évaluation positive envers ses apprenants « *très bien alors soulignez le + souligner le pronom + JE quoi encore /* ». L'enseignante encourage ses apprenants à répondre soit en posant des questions interrogatives (« *est ce qu'il y a des MARQUES de l'auteur ?* », « *est ce qu'il y a d'autres marques de l'auteur ?* », « *donc qu'est ce qu'on peut dire ?* », « *donc qu'est ce qu'on peut dire ?* », « *quoi encore ?* » « *IMPLICITEMENT ou bien EXPLICITEMENT ?* »), soit part des questions à intonation montante (« *alors /* », « *JE quoi encore /* », « *autre chose /* », « *il y a moi encore /* », « *il y a NOS et/* ». L'enseignante E2 emploie le terme « encore » à quatre reprises dans le but d'encourager ses apprenants à produire davantage. L'enseignante experte, procède à la reformulation de questions (« *donc qu'est ce qu'on peut dire ?* », « *il y a un autre pronom + il y a NOS et/* »), une stratégie qui lui permet de convoquer l'intérêt des apprenants et maintenir leur concentration en éveil. Lorsque l'un des apprenants trouve la réponse recherchée, elle félicite l'ensemble de la classe en associant tout le monde à la bonne réponse « *voilà très bien vous avez trouvé* ».

Contexte : Avant de procéder à la projection du support audio-visuel portant sur le reportage touristique en Algérie au « Sahara », l'enseignante communique avec eux à propos du tourisme en Algérie afin de susciter leur intérêt.

TP	Séance : « Compréhension de l'oral : le reportage touristique » E3	ACTES
05 E3	[...] le reportage touristique le tourisme en Algérie + qu'est ce que ça vous évoque le tourisme en Algérie ?	SOLLICITATION
06 A _m	*makanch guaa*(il n'y a pas du tout) tourisme en Algérie (rire)	REACTION
07 E3	= *kifech hadi makanch*(comment ça il n'y a pas) tourisme en Algérie ? + *kifech makanch (comment il n'y a pas) tourisme ?	SOLLICITATION
08 A _m	(silence)	REACTION
09 E3	*makanch guaa* (il n'y a pas du tout) touristique en Algérie / (voix haute)	SOLLICITATION
10 A _s	XX (réponse chaotique)	REACTION
11 E3	doucement + ON LEVE LA MAIN + on lève la main + Soraya a dit::: chriaa tu es partie à chriaa /	SOLLICITATION
12 A _f	non	REACTION
13 E3	non + tu veux y aller ++ tu as envie d'y aller ?	SOLLICITATION
14 A _f		
15 E3	(silence)	REACTION
16 A _m	non tu veux pas /	SOLLICITATION

17 E3	= tizi ouzou	REACTION
18 As	TIZI OUZOU + mais QUOI à Tiziouzou ?	SOLLICITATION
19 E3	madame euh XX on lève la main + il n'a pas encore fini + Zino (prénom d'un élève) il n'a pas encore fini sa phrase + TIZI OUZOU quoi à Tizi ?	REACTION SOLLICITATION
20 A _m	madame les villages	REACTION
21 E3	les VILLAGES + comment ils sont ces villages ? + quelle est la caractéristique de ces villages ?	SOLLICITATION
22 A _m	= madame <u>comme traditionnels</u>	REACTION
23 E3	laisse-le finir (voix haute)	SOLLICITATION
24 A _m	ils sont traditionnels	REACTION
25 E3	traditionnels + il garde encore + il préserve encore les vieilles traditions berbères	EVALUATION

Tableau 15 : Evaluations et sollicitations de l'enseignante E3

L'enseignante novice E3 sollicite ses apprenants sur le thème du tourisme en Algérie. Un apprenant a réagit en arabe dialectal, l'enseignante ne lui fait pas de reproche; bien au contraire, elle répond dans la même forme, en dialectal, tout en le sollicitant « = **kifech hadi makanch*(comment ça il n'y a pas) tourisme en Algérie ? + *kifech makanch* (il n'y a pas du tout) tourisme? ; l'enseignante adopte cette stratégie et veut l'accompagner dans son raisonnement pour lui permettre de reprendre la parole et de s'exprimer. Face au silence de l'apprenant, l'enseignante interpelle le reste des apprenants toujours en gardant le même langage et à voix haute. L'enseignante sollicite ses apprenants par l'utilisation de questions interrogatives (« *tu as envie d'y aller ?* », « *mais QUOI à Tizi ouzou ?* », « *comment ils sont ces villages ? + quelle est la caractéristique de ces villages ?* ») et par intonation montante « **makanch guaa* (il n'y a pas du tout) tourisque en Algérie /* ». Pour une meilleure évaluation, l'enseignante procède à une régulation des tours de parole et exige à ce que ses apprenants demandent la parole (« *doucement + ON LEVE LA MAIN + on lève la main* » « *on lève la main + il n'a pas encore fini* », « *laisse-le finir (voix haute)* »). La répétition de « *on lève la main* » dénote chez l'enseignante une volonté de respect de la règle et arrive à l'imposer. L'enseignante évalue ses apprenants en répétant et en accentuant sur la réponse proposée, mais sans émettre de compliment; l'accentuation explique la validation et la mise en relief de la réponse de l'apprenant « *TIZI OUZOU* », « *les VILLAGES* ». Si l'enseignante novice n'a pas émis d'évaluation positive c'est pour inciter davantage l'apprenant à la réflexion (« *TIZI OUZOU quoi à Tizi ?* », « *comment ils sont ces villages ? + quelle est la caractéristique de ces villages ?* »).*

Contexte : On se trouve au début de la séance 2 de l'enseignante E4, il s'agit de l'identification des éléments du paratexte du texte qui est un fait divers.

TP	Séance : «une couleuvre capturée dans une salle de classe » E4	ACTES
17 E4	[...] alors l'image de texte vous avez les éléments paratextuels + alors /	SOLLICITATION
18 Af	= source	REACTION
19 E4	on a déjà une source et on a quoi comme information dans la source ? + alors/	SOLLICITATION
20 As	madame madame	REACTION
21 E4	la date de /	SOLLICITATION
22 As	<u>de parution</u>	REACTION
23 E4	voilà la date de parution et quoi aussi ?+et/	EVALUATION /SOLLICITATION
24 Af	le titre	REACTION
25 E4	le titre / je parle de la source vous avez la date de parution et quoi aussi ?	SOLLICITATION
26 Am	= le nom du journal	REACTION
27 E4	le nom du / journal parfait est ce que vous avez le nom du journaliste ?	EVALUATION/ SOLLICITATION
28 As	<u>non</u>	REACTION
29 E4	non et vous avez quoi aussi ? alors euh écoutez hier j'ai eu un problème technique donc j'ai pas pu euh j'ai pas pu euh comment veut dire modifier le texte *hadi* (celle-là) la première phrase une une couleuvre capturée dans une salle de classe à Ain Témouchent c'est c'est le titre normalement ça doit être écrit en GRAS et avec un une police plus / plus GRANDE	SOLLICITATION
30 As	<u>pour attirer</u>	REACTION
31 E4	pour attirer le LECTEUR donc c'est le titre maintenant dites moi + maintenant dites moi est ce que vous avez des choses à dire par rapport au titre ? le titre il est comment déjà le titre ? + alors le titre il est comment ?	SOLLICITATION
32 As	(silence)	REACTION
33 E4	alors déjà on avait parlé la fois passée de deux types /	SOLLICITATION
34 Af	= de texte	REACTION
35 E4	deux types de quoi ? (voix haute)	SOLLICITATION
36 As	<u>XXX</u>	REACTION
37 E4	deux types de titres les deux types qu'on a appelé /	SOLLICITATION

Tableau 16 : Evaluations et sollicitations de l'enseignante E4

L'enseignante novice E4 interroge ses apprenants à propos des éléments du paratexte Ils interagissent aussitôt. L'enseignante émet des évaluations positives quand les réponses sont correctes ; sa façon de procéder est de répéter la réponse proposée par l'apprenant

suivie de son approbation par l'emploi de termes comme « voilà », « parfait », « c'est ça », Ces termes dénotent que l'enseignante novice opte pour une « évaluation avec validation ». L'enseignante lors d'une réponse fautive de la part d'un apprenant, répète la même réponse avec une intonation montante tout en les invitant à apporter plus d'informations, une stratégie qu'elle emploie afin d'interpeller les autres apprenants à corriger l'erreur de leur camarade et de donner la bonne réponse « le titre / je parle de la source vous avez la date de parution et quoi aussi ? ». L'enseignante afin d'encourager ses apprenants à la prise de parole, use de deux types de sollicitation ; soit par une sollicitation interrogative (« et quoi aussi ? », « est ce que vous avez le nom du journaliste ? », « pourquoi ? », « alors le titre il est comment ? », « de types de quoi ? »), soit par une sollicitation à intonation montante (« la date de / », « deux types / », « les deux type qu'on a appelé / »). L'enseignante face au silence des apprenants, fait appel aux notions passées abordées en classe « alors déjà on avait parlé la fois passée de deux types / », elle suscite leur mémoire, ce qui pousse l'apprenant à réfléchir puisqu'elle lui a ouvert un itinéraire de réflexion, c'est une stratégie adoptée par cette enseignante novice face à l'absence de réponse apprenante.

Nous constatons que les enseignantes expertes (E1, E2) après sollicitations émettent des évaluations positives, une stratégie pour la poursuite du discours jusqu'à ce que l'apprenant trouve la réponse attendue. Cependant, les deux enseignantes novices (E3, E4) ont tendance à émettre des évaluations sans compliment. C'est le fait de répéter la réponse de l'apprenant qui vaut validation.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les sollicitations et les évaluations des quatre enseignantes relatives aux deux séances observées⁸⁹.

	Sollicitations				Evaluations			
	Séance1	Séance2	Total	%	Séance1	Séance2	Total	%
E1	95	44	139	21	74	35	109	21
E2	154	26	180	27	102	23	125	25
E3	141	69	210	32	133	48	181	36
E4	47	89	136	20	37	55	92	18
Total	437	228	665	100	346	161	507	100

Tableau 17 : les deux volets du motif « faire parler »:Sollicitation/Evaluation

⁸⁹ Voir les transcriptions des interactions des séances de cours observées en annexes.

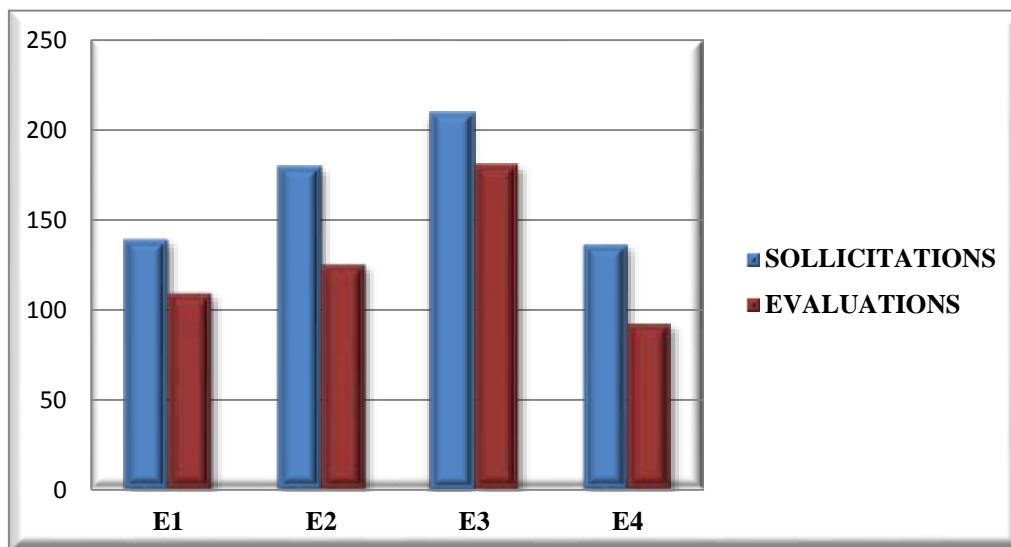


Figure 7 : Sollicitations / Evaluations des enseignantes

La lecture du tableau et du graphe révèle que les sollicitations enseignantes dépassent les évaluations au cours des interactions dans les deux séances observées. On constate que les deux enseignantes E2 et E3 sollicitent et évaluent davantage que les deux autres enseignantes E1 et E4. Toutefois, il est important de noter que ces chiffres sont présentés à titre indicatif et ce en raison du cours présenté ainsi que le profil des apprenants.

2.1.1. Le schéma producteur de parole : « canevas discursif »

On ne peut pas réduire le discours enseignant aux seules sollicitations et réception/évaluation sans les imbriquer aux injonctions qui les produisent. C'est en réintégrant les flux de réception enseignants dans le schéma producteur de parole que l'on peut admettre que les TPE et TPA fonctionnent ensemble tant au niveau des interactions que du point de vue didactique justifiant les relances et les enchainements des enseignants.

Contexte : L'enseignante experte E1 incite ses apprenants à parler sur le thème des arguments.

TP	Séance : Présentation du projet : « l'argumentation »	Injonctions
129 E1 130 A _f	[...] alors qu'est ce qui vient renforcer les arguments ? XXX	PARLEZ DE
131 E1 132 A _f	non + non les exemples	PARLEZ MIEUX
133 E1 134 A _f	LES EXEMPLES + très bien + les les exemples (l'enseignante écrit au tableau) ou bien / réel	PARLEZ ENCORE
135 E1 136 A _f	ah / oui \ + il faut que ça soit / + qu'est ce qu'on dit ? des explications XX	PARLEZ MIEUX
137 E1	des explications + des exemples + oui \ qu'est ce qu'on	PARLEZ ENCORE

138 As	dit ? XXX	
139 E1	on dit CONCRET + des arguments CONCRETS+ il faut que ce soit des exemples + qui sont connus admis par les GENS + il faut PAS prendre comme exemple une personne ou un fait qui n'est pas CONNU + il faut que ce soit connu + par exemple quand on parle de sport de football de XX je prends un exemple je dis Maradona je dis Pelé les gens les connaissent + ne prenez pas des exemples ABSTRAITS + c'est-à-dire que les gens ne connaissent pas + allez commencez à écrire (les élèves recopient ce qui est écrit au tableau) [.....]	NE PARLEZ PLUS
145 E1	alors je l'efface + alors donc je continue pour les exemples + alors les exemples doivent être des exemples CONCRETS + le contraire de l'ABSTRAIT + exemple + CONCRET (l'enseignante écrit au tableau) + comment on dit en arabe concret ?	PARLEZ ENCORE
146 As	* <u>malmous</u> * (<i>concret</i>)	
147 E1	* malmous* et abstrait / ?	PARLEZ ENCORE
148 As	* <u>guayr malmouss</u> * (<i>abstrait</i>)	
149 E1	voilà + *guayr malmous* + voilà + le contraire c'est + ABSTRAIT + des choses abstraites c'est-à-dire qu'on peut pas toucher + donnez moi des exemples eu::h de choses qui sont abstraites	PARLEZ MIEUX

Tableau 18 : Le schéma producteur de parole de l'enseignante E1

L'enseignante chevronnée E1 sollicite ses apprenants à propos de la question du renforcement des arguments « **PARLEZ DE** ». Après réception des réponses, E1 évalue la réponse en exprimant la justesse du terme « *LES EXEMPLES + très bien* » en accentuant sur le mot en l'accompagnant d'un compliment « très bien » afin de valoriser son apprenant, le mettant en confiance et lui permettre de poursuivre son discours. Elle enchaine par une seconde sollicitation à intonation montante « *ou bien /* », elle incite davantage à la prise de la parole « **PARLEZ ENCORE** ». L'enseignante experte procède ainsi à l'encouragement pour la continuité du discours par une validation affirmative de réponse « *ah / oui * », suivie de questions à intonation montante « *il faut que ça soit /* » et interrogative « *qu'est ce qu'on dit ?* », elle les pousse à mieux parler « **PARLEZ MIEUX** », elle les incite à retrouver la réponse souhaitée. Les apprenants ont proposé des réponses qui ne convenaient pas à l'enseignante, elle essaie encore « **PARLEZ ENCORE** » en les sollicitant davantage, de les faire parler en souhaitant avoir la réponse recherchée, en posant la même question « *qu'est ce qu'on dit ?* ». Après les diverses tentatives des apprenants, l'enseignante experte fini par donner le terme qu'elle aurait souhaité retrouver chez ses apprenants « CONCRET » suivie d'explication détaillée « **NE PARLEZ PLUS** ». Elle accentue sur les termes « GENS », « CONNU », « ABSTRAIT » comme pour

volonté d'ancrer l'explication du terme « concret ». Elle cherche à faire parler ses apprenants «**PARLEZ ENCORE** » afin qu'ils donnent l'équivalent en langue arabe du terme en question « concret » et de son antonyme « abstrait » comme pour s'assurer qu'ils ont bien compris.

Contexte : L'enseignante E2 incite ses apprenants à répondre à propos de l'emploi du présent de narration.

TP	Séance : « Compréhension de l'écrit : Delphine pour mémoire »	Injonctions
98 E2	DEUX temps + alors ++ donc le premier temps j'ai dix ans j'ai douze ans + ce PRESENT LA quelle est sa valeur ? + c'est quel présent ? + l'auteur raconte les fait quand il avait DIX ANS ans + et utilise le présent /	PARLEZ DE
99 Af	<u>c'est le présent de narration</u>	
100 E2	oui /	PARLEZ MIEUX
101 Af	c'est le présent de narration	
102 E2	= c'est le présent de / narration + pourquoi a-t-il utilisé le présent de narration ? + pourquoi n'a pas dit j'avais dix dix ans j'avais pourquoi ?	
103 As	(silence)	PARLEZ MIEUX
104 E2	pour quelle raison ? +++ pourquoi ?	
105 Am	madame (lève la main) + madame pour justifiez sa présence dans le:: les évènements	PARLEZ ENCORE
106 E2	oui \ pour justifiez sa présence TRES bien encore / ++ pour / ++ et donc s'il justifie ça veut dire il veut /	
107 Af	revivre	PARLEZ ENCORE
108 E2	nous faire REVIVRE ses / évènements voilà + et pour nous dire quoi aussi ? justifiez sa présence et pour nous dire quoi ? j'ai dix ans j'ai qu'est ce qu'il veut nous dire ? + que ces évènements sont /	
109 Af	vrais	PARLEZ ENCORE
110 E2	VRAIS quoi encore / ses évènements sont /	
111 As	(silence)	NE PARLEZ PLUS
112 E2	sont / ++ continues ton idée:: Yasser veut justifier sa présence c'est-à-dire il veut nous montrer quoi ? <u>qu'est ce qu'il a fait ?</u>	
113 Am	= <u>madame :::: qu'il a vécu</u> ces évènements	PARLE TOI DE
114 E2	qu'il a VECU ces évènements très bien qu'il a vécu ces évènements ++ voila c'est très bien + il veut nous fai::re REVIVRE ces / ces évènements	

Tableau 19 : Le schéma producteur de parole de l'enseignante E2

L'enseignante experte E2 sollicite ses apprenants sur la valeur du présent utilisé dans le texte « **PARLEZ DE** », le terme « présent » est répété à trois reprises afin d'engager ses apprenants à la prise de parole, elle procède par l'emploi de phrases interrogatives « *ce PRESENT LA quelle est sa valeur ? + c'est quel présent ?* », suivi d'une brève explication afin d'orienter ses apprenants, elle enchaîne par une sollicitation à intonation montante « et utilise le présent / ». Lors des réactions apprenantes l'enseignante tend à améliorer leurs

discours afin d'extraire les réponses souhaitées, elle emploie la reformulation de la question comme stratégie en répétant le terme interrogatif « pourquoi » à trois reprises afin de les pousser davantage à la réflexion « **PARLEZ MIEUX** ». Face au silence des apprenants, l'enseignante ne se décourage pas ; elle continue à les solliciter en réemployant le même terme interrogatif « *pourquoi* ». Après la réaction d'un apprenant, l'enseignante émet une évaluation positive « *TRES bien* » accompagnée des termes « *encore /* », « *pour /* », avec une intonation montante qui encourage davantage l'apprenant à la prise de la parole. Elle évalue la progression du discours par l'utilisation du marqueur conclusif « donc » « *donc s'il justifie ça veut dire il veut /* » afin de l'aider à déduire la réponse attendue, l'enseignante met en relief sa réponse en accentuant sur le terme trouvé « *REVIVRE* », « *VRAIS* » tout en continuant à solliciter ses apprenants. Face au silence de ces derniers, l'enseignante trouve comme alternative de revenir vers son apprenant « Yasser » sollicité au départ, « **PARLE TOI DE** » tout en l'interpellant et l'incitant à terminer sa réflexion « *continue ton idée Yasser* », elle a fait le choix de s'orienter vers lui en écartant les autres apprenants « **NE PLUS PARLEZ** », tout en étant persuadée qu'il avait la bonne réponse.

Les deux enseignantes expertes (E1, E2) émettent des évaluations positives afin de valoriser l'apprenant et l'inciter à poursuivre le discours, elles utilisent des phrases à intonation montante pour interpeler ses apprenants à prendre la parole, elles accentuent par la prononciation sur les termes retrouvés. L'enseignante E1 après un moment de tentatives vaines, elle abandonne et fait le choix de donner la réponse tout en apportant des explications ; cependant l'enseignante E2 résiste jusqu'à ce qu'elle obtienne la réponse en usant de la reformulation.

Contexte : l'enseignante novice E3, incite son apprenant à parler des lieux à visiter à Taghit, Elle l'invite à exprimer ses idées.

TP	Séance : Point de langue « l'expression de l'opinion »	INJONCTIONS
33 E3	Tissemsilt d'accord + on parle de tourisme mais les LIEUX touristiques qu'il ya à visiter dans ces endroits là + comme par exemple Taghit + comme tu m'as dis qui a dit Taghit ?	PARLEZ DE
34 A _m	moi madame	PARLE TOI DE
35 E3	qu'est ce qu'il y a à voir à Taghit ?	PARLE TOI DE
36 A _m	madame des endroits *kima ngoulo takalid andhom blayes taa takalid bazzef* (<i>comme on dit les traditions ils ont beaucoup de lieux traditionnels</i>)	
37 E3	traditio /	PARLEZ MIEUX
38 A _m	traditionnels + ya des + des tentes	
39 E3	où est ce qu'ils habitent les habitants de Taghit ?	PARLEZ ENCORE

40 A _m	Comment ils sont les maisons des habitants de Taghit ? avec euh	PARLEZ ENCORE
41 E3	avec /	
42 A _m	madame *tine* (<i>argile</i>)	PARLEZ MIEUX
43 E3	comment on appelle *TINE* en français ?	
44 A _m	madame l'argile	PARLEZ ENCORE
45 E3	L'ARGILE + bien + quoi d'autre ? tu as dis Lala Seti tout à l'heure + c'est un plateau + le plateau de Lala Setti + c'est comme le plateau d'ici le plateau de Santa Cruz + mais qu'est ce qu'il y a à voir à Lala Setti ?	

Tableau 20 : Le schéma producteur de parole de l'enseignante E3

L'enseignante novice E3 sollicite ses apprenants à propos des lieux touristiques en Algérie « **PARLEZ DE** ». Elle fait appel à l'apprenant qui a donné l'exemple de « Taghit » et le sollicite afin de parler des lieux à visiter dans cette région « *qu'est ce qu'il y a à voir à Taghit ?* ». L'apprenant ayant des difficultés à s'exprimer en langue française prend alors l'initiative de parler en arabe dialectal. L'enseignante ne lui fait pas de remarque ; elle essaie cependant de le recadrer, elle a compris qu'il a saisi le sens mais le terme en langue française n'a pas été trouvé, elle adopte alors comme stratégie le système syllabique qui aide l'apprenant à deviner le terme adéquat en langue française par une sollicitation à intonation montante « **traditio /** ». TPE₃ 39 et 40 contient deux phrases interrogatives, l'enseignante E3 sollicite ses apprenants et les encourage à terminer le discours afin de mettre en relief leurs idées, son apprenant a recours de nouveau à la langue arabe « *madame *tine** », l'enseignante sollicite directement son apprenant à traduire vers le français « *comment on appelle *TINE* en français ?* » dans le but de l'inciter à développer des compétences langagières en langue française « **PARLEZ MIEUX** ». Le terme *TINE* a été retrouvé par l'apprenant, l'enseignante complimente son apprenant et le pousse davantage à la réflexion « *L'ARGILE + bien + quoi d'autre* ».

Contexte : On se trouve au début de la séance 2 « compréhension de l'écrit » de l'enseignante novice E4, qui interroge ses apprenants au sujet d'un fait divers.

TP	Séance : compréhension de l'écrit : « une couleuvre capturée dans une salle de classe à Ain Témouchent »	INJONCTIONS
55 E4	il s'agirait de quoi dans dans ce cas ? le texte parlerait de quoi ?	PARLEZ DE
56 A _m	Ain Témouchent	PARLEZ ENCORE
57 E4	Ain Témouchent oui c'est tout ce que tu as <u>compris</u> /	
58 A _f	<u>une couleuvre</u>	PARLEZ ENCORE
59 E4	une alors c'est quoi une couleuvre ?	
60 A _s	(silence)	PARLE TOI DE, PARLEZ MIEUX
61 A _f	un serpent (voix basse)	
62 E4	voilà votre camarade vient de trouver la réponse tu le dis à haute voix pour qu'ils puissent t'entendre	
63 A _f	un serpent (voix basse)	

64 E4	UN / à haute voix j'ai dit	PARLEZ MIEUX
65 A _f	un serpent	
66 E4	un SERPENT elle dit un SERPENT donc il s'agirait de quoi dans ce texte ? si on vous dit on va parler de quoi dans ce texte ? rien qu'en lisant déjà ce qu'on appelle les éléments paratextuels le titre et la source on a déjà une idée sur / le contenu alors le texte parlerai de quoi ?	PARLEZ MIEUX
67 A _f	d'un serpent	
68 E4	d'un serpent qui / + qui quoi ? + qui était dans une classe ou tout simplement qui s'est / + qui s'est / + qui s'est /	PARLEZ MIEUX
69 A _s	(silence)	
70 E4	qui est entré ou bien qui s'est introduit dans une /	PARLEZ MIEUX
71 A _s	<u>Classe</u>	

Tableau 21 : le schéma producteur de parole de l'enseignante E4

L'enseignante novice E4 sollicite ses apprenants à parler sur le thème du texte « **PARLEZ DE** ». Elle les incite à parler davantage « **PARLEZ ENCORE** » en les sollicitant par l'emploi de questions interrogatives et à intonation montante. E4 exige de son apprenant d'élever la voix afin de mieux transmettre l'information à ses camarades « *UN / à haute voix j'ai dit* », elle l'encourage à élever le ton « **PARLEZ MIEUX** ». TPE4 66 contient trois énoncés interrogatifs, l'enseignante novice procède par l'utilisation de la reformulation des questions afin de permettre à ses apprenants de mieux répondre, TPE4 68 l'enseignante répète trois fois l'expression « *qui s'est /* » pour tenter de maintenir leur concentration et de les acculer pour retrouver la réponse. Elle sollicite ses apprenants par l'utilisation d'intonations montantes et permettre la poursuite du discours. Face au silence des apprenants, l'enseignante se résigne à donner la réponse en la reformulant afin d'enrichir leur lexique « *qui est entré ou bien qui s'est introduit* ».

Les deux enseignantes novices (E3 et E4) procèdent de deux manières différentes à faire parler leurs apprenants ; E3 incite à la traduction et permet les réponses en langue dialectale, tout en les recadrant vers la langue française et se retient de donner la réponse. Par contre, E4 préfère utiliser la reformulation, acculer les apprenants, toutefois, elle ne peut maintenir le suspens trop longtemps, elle donne la réponse.

2.1.2. Le « bombardement interrogatif » de l'enseignant

L'interrogation enseignante est légitimée par deux éléments essentiels à savoir inciter la nécessité de savoir et de l'évaluer constituent les deux faces de l'interrogation enseignante. Elle constitue le fondement du discours de l'enseignant. La question enseignante se présente sous différentes formes et, quand le collectif est fortement interpellé, elle est assimilée à un « bombardement » (Astolfi, 1996 : 19) interrogatif. Le

nombre important de questions posées par l'enseignant parfois sans laisser le temps aux apprenants de répondre est qualifié de « bombardement » « Cette maïeutique dynamique, orale, assourdissante, bien décrite, montrant l'effet TGV des questions du maître, reste un genre scolaire très fort » (Bucheton, 2009 : 59)

Solliciter la parole de l'apprenant en tant qu'interactant justifie l'interrogation enseignante laquelle constitue un moyen d'évaluation des connaissances mais aussi un incitateur d'ambiance active et communicative.

L'enseignant ne marque pas de pause ni de temps de relâchement qui permettrait aux apprenants de se déconcentrer. Certaines questions nécessitent des efforts de concentration et de réflexion. L'enseignant doit pouvoir déceler s'il y a ambiguïté ou confusion dans les réponses pour ensuite les orienter davantage.

Contexte : l'enseignante experte E1 guide ses apprenants par une série de questions pour retrouver le terme « réquisitoire » en adoptant la stratégie de l'exemple.

TP	Séance : Présentation du projet : « l'argumentation »
98 E1	voilà + comment on appelle ça ? par des arguments négatifs comment on appelle ça ? défendre un point de vue + par des arguments + négatifs (l'enseignante écrit au tableau) comment on appelle ça ? + c'est faire quoi + hein?
99 A _s	(silence)
100E1	dans un tribunal + par exemple dans un tribunal l'avocat essaie de défendre son / son client + par des arguments positifs + et il y a quelqu'un qui \ qui utilise des arguments négatifs comment comment ?
101A _f	<u>accuse</u>
102E1	il l'accuse oui + comment on appelle celui qui ++ qui l'accuse ?
103A _m	XXX
104E1	il il fait le contraire d'accord + certes + il va donner des arguments contre + le procureur général on l'appelle chez nous en arabe *gherak* + celui qui vient contre eu::h l'accusé + comment on appelle ça ? + faire un REQUISITOIRE + je sais que vous ne le connaissez pas + alors que vous présentez des arguments négatifs + on appelle ça + faire un RE-QUI-SI-TOIRE mais quand vous présentez des arguments positifs on appelle ça faire /

Extrait 8 : le « bombardement interrogatif » de l'enseignante E1

Le TPE 98 contient quatre énoncés interrogatifs, l'enseignante experte E1 sollicite ses apprenants au sujet de l'appellation des arguments négatifs, elle a posé deux questions consécutives de la même formulation « *comment on appelle ça ?* ». Elle enchaîne par une troisième question après avoir donné plus de précision afin d'orienter ses apprenants à trouver la réponse. Elle enclenche la quatrième question sans même attendre les réponses de ses apprenants « bombardement ». Face au silence des apprenants, l'enseignante E1 procède par la tactique de l'exemple, elle donne celui de l'avocat qui fait une plaidoirie pour défendre son client, elle espère que ses apprenants retrouvent la fonction de celui qui

dirige la cour de justice. Après plusieurs tentatives des apprenants et malgré les sollicitations de l'enseignante, elle finit par donner la réponse « le procureur général » accompagnée de sa traduction en arabe dialectal « *gherak* ». Elle retente la question de départ « *comment on appelle ça ?* » après une minute de pose elle fait le choix de donner la réponse tant souhaitée « *faire un REQUISITOIRE* ». Elle ajoute avec une notion rassurante que le terme est nouveau pour eux « je sais que vous ne le connaissez pas » alors qu'ils ont tendance à exposer des arguments négatifs. Elle utilise une prononciation syllabique du terme « RE-QUI-SI-TOIRE » dans le but d'enraciner ce terme dans leur mémoire.

Contexte : l'enseignante E2 interroge ses apprenants en leur posant diverses questions, elle résiste jusqu'à ce qu'ils parviennent à retrouver la réponse.

TP	Séance : « Compréhension de l'oral : Delphine pour mémoire » E2
132 E2	dans la première partie + il / qu'est ce qu'il fait ? ++ il a dit votre camarade il justifie sa présence + donc j'utilise le présent de narration de narration et dans la deuxième partie + qu'est ce qu'il fait ? il justifie quoi ? + là aussi il justifie quelque chose vingt ans plus tard j'ai voulu revenir ++ qu'est ce qu'il justifie ici ?
133 As	(silence)
134 E2	il est entrain de justifier quelque chose aussi quoi ?
135 Af	ses actions
136 E2	oui \
137 Af	= ses actions
138 E2	= quelles actions surtout ?
139 Am	madame il n'a pas oublié \ ses::: actions qui sont + passées
140 E2	= et donc qu'est ce qu'il a fait ? qu'est ce qu'il justifie ? il n'a pas oublié donc il est en train de faire quoi ?
141 As	(silence)
142 E2	il dit le bouquin devait s'appeler Delphine pour mémoire + qu'est ce qu'il est en train de justifier ?
143 Af	justifier le choix de:::
144 E2	le choix du /
145 Af	le choix de :::
146 E2	c'est ça c'est très bien le choix du:::
147 Af	de son titre
148 E2	= DU TITRE de son LIVRE et justifie aussi /
149 Am	= c'est magnifique
150 As	(rire)
151 E2	<u>c'est TRES bien</u>

Extrait 9 : Le « bombardement interrogatif » de l'enseignante E2

Le TPE 132 contient quatre énoncés interrogatifs ; les deux premiers sont une répétition de la même phrase interrogative « *qu'est ce qu'il fait ?* », elle essaie d'orienter ses apprenants en faisant référence à la réponse de leurs camarades sans même attendre leurs réponses; l'enseignante experte E2 enchaine avec une deuxième question formulée de manière identique à la première « *qu'est ce qu'il fait ?* » puis une troisième question « *il*

justifie quoi ? », une façon à elle de déclencher des réflexions. Elle procède ensuite par une brève explication sans attendre de réponses à ses questions précédentes et répète par une quatrième question similaire à la troisième « *qu'est ce qu'il justifie ici ?* ». L'aspect « bombardement » est le fait que l'enseignante ne laisse pas le temps aux apprenants de répondre. Face au silence et même après leurs réactions l'enseignante ne semble pas être découragée elle sollicite davantage ses apprenants. Le TPE 140 contient trois énoncés interrogatifs où l'on retrouve le marqueur conclusif « donc » qui évalue la progression du discours et incite à la réflexion. Elle procède par sollicitation à intonation montante « *le choix du /* » accompagné de compliment « c'est ça c'est très bien » afin d'encourager son apprenante à terminer sa réponse en la guidant par la correction de la préposition « de » par l'article contracté « du ». L'enseignante experte a réussi à extraire le terme « TITRE » de son apprenante, elle a mis en relief sa réponse en accentuant le terme. La satisfaction n'a pas été seulement celle de l'enseignante, mais aussi exprimée par un apprenant qui a trouvé que sa camarade est juste « magnifique » puisqu'elle a réussie à trouver ce terme « TITRE », il a non seulement provoqué le rire des apprenants de la classe mais aussi interpellé l'enseignante à émettre une évaluation positive « c'est TRES bien ».

On retrouve le bombardement interrogatif chez les deux enseignantes expertes (E1,E2). L'enseignante E1 a tendance à donner la réponse après une série de questions, cependant l'enseignante E2 résiste, attend que ses apprenants trouvent la bonne réponse.

Contexte : Dans cet extrait on constate chez l'enseignante novice E4 l'usage du « bombardement interrogatif »

TP	Séance : Compréhension de l'écrit : « une couleuvre capturée dans une salle de classe à Ain Témouchent » E4
80 E4	en GRAS voila + = et elle est sous forme de quoi la phrase ? elle est de quel type ? elle est de quel type la phrase ? est ce qu'il s'agit d'une phrase verbale ? + est ce qu'il s'agit de phrase nominale ? qu'est ce que nous avons dit quelle est la spécificité d'un fait divers ? généralement les les titres sont écrits sous forme de quoi ?
81 Af	= d'une phrase simple
82 As	<u>phrase nominale</u>
83 E4	sous forme de phrase NOMI-NALE voilà + écrit en gras sous forme de phrase nominale écrit en gras sous forme de phrase nominale +++ sous forme de phrase nominale elle s'est pas trompée votre camarade elle n'a pas fait de fautes d'orthographe XX si vous remarquez quelque chose

Extrait 10 : Le « bombardement interrogatif » de l'enseignant E4

Le TPE 80 contient sept énoncés interrogatifs. L'enseignante novice E4 bombarde ses apprenants de questions, elle enchaîne les phrases interrogatives sans même attendre leurs réponses. Au fur et à mesure qu'elle pose les questions, elle les guide à retrouver la

bonne réponse. En fait, la succession simultanée de questions a pour but d'introduire des indices nouveaux qui complètent l'objet que l'on recherche. Dans ce TPE 80 les éléments « forme », « type verbal », « phrase nominale », « phrase verbale », « fait divers », « les titres » sont des signes et des associations qui, mis l'un à côté de l'autre, pourraient faire le lien et deviner la réponse. Ce serait une explication du but du bombardement.

3. Identification des obstacles et dépassements enseignants

L'enseignant de langue au cours de l'interaction est souvent face à un certain nombre d'obstacles. Ces derniers sont de nature diverses, l'enseignant essaie de trouver les conduites et les stratégies adéquates afin d'y faire face.

Nous identifions ci-dessous les divers obstacles rencontrés par les enseignants lors de l'observation des interactions didactiques : difficultés liées à la langue, sollicitations enseignantes, gestion des tours de parole, respect de la planification, gestion de l'imprévu, manque d'assurance / situation de doute, obstacle technique, gestion du climat de travail.

3.1. Difficultés liées à la langue

Lors des interactions didactiques, les enseignants font face à des entraves qui perturbent leur tâche didactique ; s'agissant des contraintes liées à la langue, l'enseignant fait face au manque de vocabulaire « lexique » ainsi qu'à l'aspect lexico-syntaxique et grammatical d'une manière générale. L'enseignant souvent a recours à des stratégies spécifiques afin de dépasser ces obstacles.

Contexte : Face à la « pauvreté du lexique » de ses apprenants, l'enseignante E1 incite à la traduction en français et utilise « l'illustration » afin de les aider à répondre en langue cible.

TP	Séance : Présentation du projet : « l'argumentation »
47 E1	des RAI-SONS + qu'est ce qu'on peut dire aussi ?
48 A _f	des excuses
49 E1	des excuses + comment on appelle quand on présente des excuses ? par exemple quand vous vous absentez vous présentez tous des excuses + ce ne sont pas des raisons comment on appelle /
50 A _m	= *tabrir* (<i>justifier</i>)
51 E1	*wah tabrir* (<i>oui justifier</i>) mais en français ça c'est en arabe + comment vous dites lorsque vous présentez /
52 A _m	= justifier
53 E1	Oui c'est pour justifier l'absence + une FAUSSE RAISON comment on l'appelle en français ?
54 A _s	(silence)
55 E1	hein + quand vous vous absentez vous ramenez tous de fausses raisons sans exception + presque
56 A _s	(silence)

57 E1 un **PRETEXTE** + ***hojja*** en arabe ++ **d'accord** +++ je peux aller jusqu'au mot un ALIBI un MOTIF mais là + c'est c'est un peu plus loin où est ce que vous entendez le mot ALIBI ?

Extrait 11 : Difficultés liées à la langue « pauvreté du lexique » E1

L'enseignante E1 cherche à ce que le terme « *prétexte* » soit retrouvé par ses apprenants ; elle les sollicite à trouver le terme par l'emploi d'une expression de même sens « présenter des excuses », elle donne une illustration tirée du contexte institutionnel « *par exemple quand vous vous absentez vous présentez tous des excuses* » afin qu'ils arrivent à mieux assimiler le sens ; une stratégie qui pourrait permettre une meilleure compréhension. Un apprenant répond en arabe classique « **tabrir*(justifier)* », l'enseignante valide sa réponse dans la même langue tout en l'incitant à la traduction en langue cible « **wah tabrir* (oui justifier) mais en français ça c'est en arabe* », ce qui pousse l'apprenant à trouver le terme en français. Toutefois, l'enseignante ne se suffit pas de la réponse et propose une autre expression « *FAUSSE RAISON* ». Face au silence, l'enseignante reste sur l'exemple du contexte institutionnel mais sans résultat; elle fait le choix alors de donner le terme en l'accentuant et en ajoutant la traduction en arabe classique « *un PRETEXTE + *hojja* en arabe ++ d'accord* » afin qu'ils puissent ancrer ce terme dans leur mémoire et n'hésite pas à donner des synonymes de même sens pour enrichir leur lexique.

Contexte : Les apprenants font référence au terme « *maléfique* » opposé à « *bénéfique* », l'enseignante met en relief son expérience en étant certaine de la réponse de ses apprenants. Elle a recours à la traduction en arabe classique afin que son apprenante puisse mémoriser le terme « *convaincre* ».

TP	Séance : Présentation du projet : « l'argumentation »
94E1	= non non ++ je savais que vous allez dire maléfique + maléfique c'est en rapport avec euh ++ euh les <u>mauvais esprits</u>
95A _m	*Chaawada* (<i>sorcellerie</i>)
96E1	= avec *chaawada* et tout ce qui suit voilà c'est comme il a dit votre camarade + en arabe alors bénéfique euh le contraire ce serait+ les points négatifs + ou bien inconvenients + ou bien méfaits + désavantages + désagréments de la chose d'accord + alors euh + euh alors je reprends texte à thèse la thèse c'est le point de vue de l'auteur euh euh alors + POU:::R +ou bien CONTRE [.....]
181A _f	madame confirmer + c'est eu:::h convaincre ?
182E1	Non::::: *kifach* (<i>comment ça</i>) confirmer / + comment ça confirmer / + NON c'est CONVAINCRE le but c'est *IKNAA* (<i>convaincre</i>) + les autres + que c'est moi qui ai raison + parce que SI tout le monde pensait la même chose + on n'aurait pas besoin d'argumenter + si on avait tous le même avis + est ce qu'on aurait besoin d'argumenter ?
183A _s	<u>Non</u>

Extrait 12 : Difficultés liées à la langue « confusion lexicale » E1

Pour les apprenants l'opposé du terme « *bénéfique* » est « *maléfique* », l'enseignante chevronnée E1 n'hésite pas à exprimer son statut d'expert « expérience » elle était sûre que ses apprenants allaient répondre ainsi « *je savais que vous allez dire maléfique* », elle tient un discours de légitimité. E1 procède à l'explication du terme objet de confusion par une illustration, faisant référence aux « *mauvais esprits* ». Un apprenant prononce le terme en arabe dialectal **Chaawada** (*sorcellerie*), l'enseignante acquiesce en mettant la réponse en relief par la répétition du terme en langue dialectale « *avec *chaawada* et tout ce qui suit voilà c'est comme il a dit votre camarade + en arabe* » afin que ses apprenants comprennent le sens du terme « maléfique » et évite toute confusion. E1 propose des synonymes de ce terme dans le but d'enrichir leur répertoire lexical.

Dans le TPE 182 l'enseignante E1 réagit face à son apprenante qui demandait si « confirmer » est synonyme de « convaincre » par l'emploi de « non » à la fois avec allongement « *Non::::* » et accentuation « NON » et questionnements à intonation montante « **kifach*(comment ça) confirmer / + comment ça confirmer /* » comme pour manifester son étonnement face à la méconnaissance du terme « convaincre ». Elle procède donc à la traduction en arabe classique de ce terme tout en l'accentuant « *CONVAINCRE le but c'est *IKNAA** » afin que son apprenante mémorise ce terme qui est en relation étroite avec l'argumentation et qu'elle puisse également faire la différence entre « *confirmer* » et « *convaincre* ».

Contexte : L'enseignante E1 donne des notions de grammaire en langue arabe ; elle y recourt pour éviter la confusion entre la phrase déclarative et la phrase impérative.

TP	Séance : Point de langue : « Injonction directe : l'impératif »
23 E1	= non non tu es en train de conjuguer les verbes du premier groupe
24 Af	d'accord
25 E1	mais / + sans + qu'ils + n'apparaissent ++ dans + les phrases (l'enseignante écrit au tableau) + ça devient plus de l'impératif + d'accord je dis tu prends + ça c'est du PRESENT de l'indicatif + à l'impératif je dis PRENDS + la phrase commence directement par un <u>verbe</u> (l'enseignante écrit au tableau)
26 As	<u>VERBE</u>
27 E1	d'accord parce que en français la phrase ne commence pas par un verbe d'accord + c'est pas comme en arabe ++ *dahaba omaro* + je ne dis pas vas Omar + ou parti Omar + Omar est parti ou pars + d'accord c'est le contraire quand ça commence par + un verbe + SOIS c'est un ordre + ou bien c'est une inversion sujet verbe d'accord avez-vous fini là c'est une phrase interrogative d'accord + c'est pas la même chose + alors + eu :::h les VE:::RBES + du premier GROUPE + plus le verbe ALLER + parce que en général le verbe aller ne fais pas parti des verbes du premier groupe d'accord alors + s'écrivent + SANS + S + à la à la première ++ première personne c'est-à-dire avec TU + avec nous c'est possible d'enlever le s + je dis VA je l'écris comme ça + (l'enseignante écrite au tableau) sans S

Extrait 13 : Difficultés liées à la langue « confusion grammaticale » E1

Au cours de l'activité concernant l'impératif, l'enseignante chevronnée E1 constate que son apprenante emploie la phrase déclarative au lieu de la phrase impérative ; face à ce constat de difficulté de la part de son apprenante, elle use de la comparaison de la grammaire de l'arabe classique à la grammaire de la langue française ; le but étant de permettre à ses apprenants de mieux comprendre la structure de la phrase déclarative et la phrase impérative. « **dahaba omaro** » + *je ne dis pas vas Omar + ou parti Omar + Omar est parti ou pars + d'accord c'est le contraire quand ça commence par + un verbe* ». Les notions de grammaire mal acquises dans les classes précédentes sont souvent un sujet de préoccupation chez les enseignants et obligent parfois à gérer ces difficultés liées à la langue.

Contexte : Face à la contrainte de « la conjugaison » et de « la grammaire », l'enseignante accule ses apprenants afin qu'ils puissent se rappeler des notions fondamentales.

TP	Séance : Point de langue : « Injonction directe : l'impératif »
53 E1	ne vous préparez pas (l'enseignante écrit au tableau) + allez qu'est ce que je dis pour être et avoir eu::h à l'impératif ?
54 A _s	(silence)
55 E1	normalement je le fais pas + vous êtes censés savoir + qu'est ce que je dis ? + pour avoir + ou être ? + trois pronoms
56 A _s	(silence)
57 E1	qu'est ce que je dis pour l'auxiliaire être allez / ?
58 A _f	= je suis tu es
59 E1	= je suis tu es il est nous sommes c'est le présent de l'indicatif + MAIS sans que les pronoms n'apparaissent dans la phrase
60 A _f	(silence)
61 E1	qu'est ce que je dis à l'impératif ?
62 A _f	= aie + aie
63 E1	aie ++ aie ça s'écrit comme ça (l'enseignante écrit au tableau) ayons ayez [.....]
97A _s	<u>restez en contact avec vous amis</u>
98E1	restez en contact /
99A _s	<u>avec vos amis</u>
100A _f	= aînés aînés
101E1	aînés aînés <i>*machi*</i> amis + avec VOS aînés très bien + restez en contact les jeunes restez avec VOS VOS *machi* VOUS + d'accord c'est pas la même chose vous c'est un pronom personnel vos c'est::: quoi ? c'est quoi VOS /
102A _f	= mes tes ses
103E1	oui c'est quoi mes tes ses ma ta sa /
104A _f	pronominal + hein
105E1	non non + <u>possessif</u>
106A _f	= <u>possessif</u>

Extrait 14 : Difficultés liées à la langue « contraintes des notions fondamentales » E1

L'enseignante chevronnée E1 est face à une contrainte de langue liée à la « conjugaison », les apprenants ont des difficultés à conjuguer l'auxiliaire être et avoir à

l'impératif. L'enseignante exprime son désarroi et considère que ce sont des notions fondamentales qui auraient dû être acquises dans les années précédentes, « *normalement je le fais pas + vous êtes censés savoir* ». Après diverses sollicitations et orientations une apprenante a su répondre à la question.

Dans le TPA 99 les apprenants rencontrent des difficultés concernant l'emploi de l'impératif. Au lieu d'employer le pronom possessif « vous » ils ont employé le pronom personnel « vous ». L'enseignante procède à la correction de cette lacune en répétant et accentuant sur le pronom possessif « VOS » à quatre reprises pour insister sur l'utilisation adéquate du pronom. Elle procède par l'explication de la différence entre ces deux pronoms source de confusion « vous » qui est un pronom personnel alors que « vos » est un pronom possessif. Elle les laisse deviner la nature du pronom « vos » mais retombe de nouveau sur la même nature d'obstacle lié à la grammaire.

Si l'enseignante chevronnée E1 tolère les réponses de ses apprenants en langue arabe, l'enseignante E2 par contre ne prend pas en considération la prise de parole dans cette langue.

Contexte : L'enseignante E2 est face à un obstacle de langue lié au manque de « lexique », les apprenants ne possèdent pas les termes appropriés pour répondre dans la langue cible.

TP	Séance : Compréhension de l'écrit : « Delphine pour mémoire »
188E2	oui \ mais pourquoi il cite les autres noms ? + vous avez vu il a cité d'autres noms
189A _m	* bech ybayanlna beli kayen bazzaef * (<i>pour nous montrer qu'il y a plusieurs</i>)
190E2	= pour / quelle est l'intention ? quelle est la visée ? pourquoi ?
191A _m	* bech ybayanlna beli kayen bazzaef *
192E2	= oui \ regardez pour MEMOIRE + pour MEMOIRE + meurtre pour mémoire + pourquoi ?
193A _m	* makadch yansahom * (<i>il ne pouvait pas les oublier</i>)
194E2	= pour ne PAS les oublier donc si on veut pas les oublier c'est pour leur / qu'est ce qu'on peut faire pour ces VICTIMES
195A _s	(silence)
196E2	après on va répondre à cette question + alors ensuite quelles sont les quatre événements vécus par l'auteur quand il était enfant + et qui sont liés à la guerre d'Algérie alors premier événement +++ y a quatre événements
197A _s	<u>oui</u> [.....]
308 E2	= mémoire voilà + donc c'est normal puisque le texte / +++ le texte / +++ / permet de / ++ = quel est le but de texte quelle est la visée quelle est l'intention de l'auteur ? c'est /
309 A _f	convaincre
310 E2	non oui il y a toujours de l'argumentation mais quel est son but + quand t'il cite les noms + quand t'il vous dit VOILA les français ils ont tué ils ont / qu'est ce qu'il veut faire ?
311 A _f	= remémorer (voix basse)
312 E2	oui /
313 A _f	= remémorer

314 E2	= remémorer quoi encore ? ++ il y a des gens qui sont mort on a supprimé leurs noms + tué injustement + tué par racisme qu'est ce qu'il est en train de faire ?
315 A _f	(inaud)
316 E2	il veut nous convaincre de quoi ? terminez votre idée
317 A _f	que la France euh
318 E2	= que la France à / à commis des / +++ des / +++ quoi ? ++ qu'est ce qu'elle a commis lorsqu'elle a tué lorsqu'elle a assassiné des euuh assassiné une gosse de cinq ans ++ ça c'est juste un exemple ++ deux immigrés Italiens +++ oui /
319 A _s	(silence)
320 E2	il veut DENONCER ça donc l'auteur veut / c'est le mot que j'attendais donc l'auteur à travers ce texte il / DENONCE voilà il DENONCE les / les CRIMES + les CRIMES + j'attendais le mot de / crime + les crimes commis par / la France + alors quelles sont les dates qui correspondent à / ses événements ? il y a deux dates l'auteur cite deux dates + lesquelles ++ deux dates IMPORTANTES

Extrait 15 : Difficultés liées à la langue « pauvreté du lexique » E2

L'enseignante chevronnée E2 rencontre un obstacle lié au manque de « lexique », elle procède par sollicitation, reformulation, accentuation et répétition des termes afin d'inciter et d'aider ses apprenants à trouver la réponse. Un des apprenants a recours à l'arabe dialectal pour s'exprimer, ce qui justifie le problème de langue que rencontrent les apprenants, l'enseignante ne prenant pas en considération cette prise de parole en arabe. Elle réplique par une brève validation et par traduction en langue cible et continue à les solliciter. Son but étant que l'apprenant trouve la réponse en langue française. Face au silence de ses apprenants, l'enseignante fait le choix d'y revenir par la suite. Elle évite de donner la réponse et maintient le suspens « *après on va répondre à cette question* ».

Dans le TPE 308 E2 sollicite ses apprenants à propos de la visée communicative du texte. Les apprenants émettent des réponses : « *convaincre* », « *remémorer* » ; l'enseignante les accepte mais reformule ses questions afin d'aider ses apprenants à trouver le mot qu'elle recherche « *dénoncer* » et relance juste après par des sollicitations. E2 incite son apprenante à poursuivre la réflexion mais l'apprenante rencontre des difficultés de langue qui ne lui permettent pas de construire une phrase complète « *que la France euh* ». L'enseignante l'interpelle dans le TPE2 318 par des sollicitations à intonation montante et à chaque instant de silence relance une autre sollicitation comme pour maintenir sa concentration et la pousser à répondre mais en vain. L'apprenante en question ainsi que ses camarades manifestent un silence, l'enseignante ne pouvant faire autrement qu'en donnant le terme tant recherché « *dénoncer* » tout en l'accentuant et le répétant à trois reprises afin que ses apprenants puissent mémoriser ce terme. E2 exprime sa déception ; le souhait qu'elle « attendait » de leur part « *il DENONCE les / les CRIMES + les CRIMES + j'attendais le mot de / crime + les crimes commis par / la France* ».

Contexte : un apprenant prend la parole en arabe classique, l'enseignante chevronnée E2, l'incite directement à traduire en langue cible.

TP	Séance : Compréhension de l'écrit : « Delphine pour mémoire »
332E2	puisqu'il est narrateur et personnage donc l'auteur + il a VU il a VECU +++ quand on vit quelque chose + ça veut dire on a été /
333A _m	*chahad* (témoin)
334E2	dis le moi en Français
335A _m	témoin
336E2	= très bien l'auteur est / TEMOIN de l'évènement historique + alors où est ce qu'il raconte ::: ces évènements ? + est ce que l'auteur exprime ses sentiments ?

Extrait 16 : Difficultés liées à la langue « recours à la langue maternelle » E2

L'enseignante E2 explique à ses apprenants qu'il s'agit d'une autobiographie ; l'auteur étant lui-même personnage et narrateur de l'évènement ; elle les sollicite à trouver le terme y afférent. Un apprenant réplique en arabe classique TPA333, l'enseignante ne met pas cette réponse en relief, elle l'incite plutôt à traduire, l'apprenant réussit à trouver la réponse en langue cible TPA335, E2 émet une évaluation positive en accentuant sur le terme retrouvé « = *très bien l'auteur est / TEMOIN de l'évènement historique* ». L'évaluation positive traduit une double satisfaction : elle va en premier vers l'apprenant qui est arrivé à donner la bonne réponse et en second vers l'enseignante qui s'auto-satisfait du succès de son action.

Contexte : L'enseignante a recours à la gestuelle et à la syllabisation afin de faire face aux lacunes de langue « *lexique* ».

TP	Séance : Compréhension de l'écrit : « Delphine pour mémoire »
356 E2	= non ça n'a rien avoir + là il justifie comment il a écrit son livre et pourquoi / +++ donc l'auteur ici \ lorsqu'il exprime ses sentiments / lorsqu'il donc lorsqu'il exprime ses sentiments c'est-à-dire par rapport aux faits qu'est ce qu'il fait ? + il est resté comme ça (l'enseignante croise les bras) +++ <u>sans bouger</u>
357 A _f	<u>non</u>
358 E2	il a / qu'est ce qu'il a fait par rapport aux faits ? ++ il a / comment on dit ça ? / il a /
359 A _s	(silence)
360 E2	réa- /
361 A _s	= <u>git</u>
362 E2	= il a REAGIT il a réagit par rapport aux / FAITS + donc qu'est ce qu'on peut dire l'auteur est objectif ou subjectif

Extrait 17 : Difficultés liées à la langue « incompréhension lexicale » E2

L'enseignante E2 sollicite ses apprenants à propos de la réaction de l'auteur quand il manifeste sa présence, son implication dans le discours, l'expression de son point de vue. Elle utilise la gestuelle afin de les aider à retrouver le terme en question « *il est resté comme ça (l'enseignante croise les bras) +++ sans bouger* », elle opte également par la

répétition de la question interrogative afin d'acculer l'apprenant à répondre et par l'emploi de questions à intonations montantes pour les encourager à répondre mais en vain, les apprenants manifestent un silence. L'enseignante E2 a recours donc à la syllabisation « réa- / » ce qui laisse les apprenants déduire le terme « réagit ». La stratégie a donc consisté à utiliser la gestuelle, la répétition, la syllabisation pour arriver à ses fins.

Contexte : Les apprenants lors de l'activité de classement des adjectifs, l'enseignante E3 les sollicite à propos du sens du terme « morveux ».

TP	Séance : point de langue : « l'expression de l'opinion »
103E3	MORVEUX /
104 A _s	<u>négative</u>
105 E3	<u>que veut dire MORVEUX ?</u>
106 A _m	idiot
107 E3	idiot /
108 A _m	non
109 E3	MORVEUX + sale petit morveux
110 A _f	dégoutant
111 E3	= oui c'est dans le sens dégoutant + que veux dire MORVE ?
112 A _m	XX
113 E3	c'est \ le liquide qui sort du nez
114 A _f	c'est vrai oui (sourire)
115 A _m	*boukhouna* (<i>morveux</i>)
116 A _s	(rire)

Extrait 18 : Difficultés liées à la langue « incompréhension lexicale » E3

L'enseignante sollicite ses apprenants concernant le terme « morveux » qui devait être classé dans le tableau soit dans la case de l'« opinion positive » ou de l'« opinion négative ». Un apprenant répond en donnant le terme « idiot », l'enseignante répète le terme avec intonation ce qui pousse l'apprenant à réagir et à se rendre compte que sa réponse est fautive. E3 accentue sur le terme en question en ajoutant une illustration « MORVEUX + sale petit morveux » afin de faire deviner le sens. Une apprenante répond par le terme « dégoutant », l'enseignante valide sa réponse mais veut être sûre qu'ils ont compris le vrai sens du terme, elle sollicite alors encore une fois sur le nom du terme en question « MORVE ». Les apprenants ne sachant pas la signification de ce mot, elle opte pour une définition « le liquide qui sort du nez ». Un apprenant réplique en langue dialectale avec une touche humoristique « *boukhouna* (*morveux*) » ce qui provoque le rire de l'ensemble des apprenants.

Contexte : L'apprenant face à la sollicitation de l'enseignante novice E3 à propos du terme « rentable » répond par le terme « présentable ».

TP	Séance : point de langue : « l'expression de l'opinion »
156 E3	rentable + que veut dire rentable ?
157 A _m	= présentable
158 E3	NON + RENTABLE ++ RENTABLE + avoir un commerce rentable /
159 A _s	(silence)
160 A _f	*yjib mardoud mlih* (qui ramène du bénéfice)
161 E3	*yjib mardoud mlih* en français ça donne / ++ en français + Kawter
162 A _f	XX
163 E3	MERCI::: qui rapporte du bénéfice + d'accord +++ impoli non détestable avant

Extrait 19 : Difficultés liées à la langue « confusion lexicale » E3

L'enseignante novice E3 sollicite ses apprenants sur le sens du terme « rentable », un apprenant réplique par le terme « présentable ». E3 réagit par rapport à sa réponse en adoptant un ton ferme tout en accentuant sur le terme à deux reprises « *NON + RENTABLE ++ RENTABLE* » et accompagné par une illustration « *avoir un commerce rentable /* » contenant une construction interrogative qui interpelle les apprenants à déceler le sens du terme confondu par leur apprenants. Après un silence de la part de l'ensemble des apprenants, une apprenante traduit en arabe dialectal « **yjib mardoud mlih** (qui rapporte du bénéfice) », l'enseignante lui demande de traduire cette réponse en français et la félicite d'avoir répondu correctement en langue cible tout en prononçant un « merci » avec allongement comme pour manifester sa satisfaction « *MERCI:::* ».

Contexte : L'enseignante a recours à l'exemple de la « Syrie », sujet d'actualité afin de pouvoir faire comprendre à ses apprenants le terme « scandaleux ».

TP	Séance : point de langue : « l'expression de l'opinion »
188 E3	une phrase avec scandaleux ce qui se passe en /
189 A _s	(silence)
190 E3	actuellement + ce qui se passe en / ++ en / + en SYRIE + est comment ?
191 A _s	<u>scandaleux</u>
192 E3	SCANDALEUX + ce qui se passe actuellement en Syrie est scandaleux + ça veut dire ?
193 A _m	catastrophe
194 E3	presque catastrophique oui + chaleureux / que veux dire chaleureux ?

Extrait 20 : Difficultés liées à la langue « incompréhension lexicale » E3

Les apprenants n'ayant pas pu employer le terme « scandaleux » dans une phrase. L'enseignante a déduit qu'ils n'ont pas compris le terme en question. Elle fait appel à ses compétences culturelles en faisant référence à l'actualité et aux événements du moment. Elle les sollicite à terminer sa phrase, après un instant de silence, elle donne le mot clé de

la phrase « SYRIE », ce qui permet aux apprenants de deviner et de comprendre le terme « scandaleux ». L'enseignante répète le terme tout en l'accentuant et en reprenant la phrase afin de mieux mémoriser le terme et repose la question en les incitant à donner la signification comme pour s'assurer qu'ils ont bien assimilé le sens « SCANDALEUX + ce qui se passe actuellement en Syrie est scandaleux + ça veut dire ? », un de ses apprenants répond par le terme « catastrophe », l'enseignante valide sa réponse et termine l'activité.

Contexte : En début de séance, l'enseignante est face à un obstacle de langue. L'apprenant prend la parole en arabe dialectal et elle lui répond dans la même langue. Elle sollicite toutefois ses apprenants à traduire en langue cible « français ».

TP	Séance : Compréhension de l'oral : « le reportage touristique »
05 E3	[...] la date d'aujourd'hui séance::: deux +activité de l'oral + compréhension de l'oral (l'élève écrit au tableau) (mise en place du matériel data show par l'enseignante) +++ support audio visuel + alors reportage touristique on va commencer par / le reportage touristique le tourisme en Algérie + qu'est ce que ça vous invoque e tourisme en Algérie ?
06 A _m	*makanch guaa* (<i>il n'y a pas du tout</i>) tourisme en Algérie (rire)
07 E3	= *kifech hadi makanch* (<i>comment ça il n'y a pas</i>) tourisme en Algérie ? + *kifech makanch* tourisme ?
08 A _s	(silence)
09 E3	*makanch guaa* tourisme en Algérie ? (voix haute)
10 A _s	XX (réponse chaotique)
11 E3	doucement + ON LEVE LA MAIN + on lève la main + Soraya a dit::: chriaa tu es partie à chriaa
12 A _f	non
13 E3	non + tu veux y aller ++ tu as envie d'y aller ?
14 A _f	(silence)
15 E3	non tu veux pas [...]
35 E3	qu'est ce qu'il y a à voir à Taghit ?
36 A _m	madame des endroits* kima ngoulo takalid andhom blayess taa takalid bazzef* (<i>comme on dit les traditions ils ont beaucoup de lieux traditionnels</i>)
37 E3	traditio- /
38 A _m	traditionnels + ya des + des tentes
39 E3	où est ce qu'ils habitent les habitants de Taghit ? Comment ils sont les maisons des habitants de Taghit ?
40 A _m	avec euh
41 E3	avec /
42 A _m	madame *tine* (<i>argile</i>)
43 E3	comment on appelle *TINE* en français ?
44 A _m	madame l'argile
45 E3	L'ARGILE + bien + quoi d'autre tu as dis Lala Setti tout à l'heure + c'est un plateau + le plateau de Lala Setti + c'est comme le plateau d'ici le plateau de Santa Cruz + mais qu'est ce qu'il y a à voir à Lala Setti ?

Extrait 21 : Difficultés liées à la langue « recours à la langue maternelle » E3

L'enseignante est face à un obstacle de langue lié à l'expression en langue cible. Dès le début de la séance, elle sollicite ses apprenants dans le but d'éveiller leur intérêt à

propos du tourisme en Algérie, avant de projeter le document audio-visuel. Un apprenant répond en arabe dialectal, elle réplique dans la même langue et l'incite à poursuivre sa réflexion en posant deux fois la même question « **kifech « *hadi makanch* (comment ça il n'y a pas) tourisme en Algérie ? + *kifech makanch* tourisme ?* », l'apprenant garde son mutisme. L'enseignante continue à solliciter ses apprenants toujours en arabe dialectal et à voix haute afin d'interpeler les autres apprenants à la prise de parole. Ce qui a provoqué des réponses et relancer le débat.

Dans le TPA36 un apprenant prend la parole en arabe dialectal et répond à la question posée par son enseignante concernant les lieux touristiques à Taghit, afin de l'aider à retrouver le terme en question, l'enseignante novice E3 procède par la syllabisation **traditio-/**, elle l'incite à réfléchir davantage dans le champ lexical du terme « traditionnel » en poursuivant les sollicitations mais ce dernier fait toujours appel à la langue arabe « *madame *tine* (argile)* », E3 l'incite directement à la traduction « *comment on appelle *TINE* en français ?* », elle le complimente une fois le terme traduit en langue cible « *L'ARGILE + bien* ».

Contexte : L'enseignante E4 use de la stratégie de l'évitement. De même elle l'encourage à résoudre son exercice en faisant référence à ses camarades.

TP	Séance : point de langue : « lexique relatif au paysage »
16 A _m	= madame c'est quoi une plaine ?
17 E4	une plaine c'est à toi de trouver la réponse justement + je ne vais pas faire l'exercice à votre place tout de même [...]
79 A _m	XX
80 E4	alors votre camarade dit que l'exercice est compliqué
81 A _s	<u>oui madame</u>
82 E4	il est compliqué no:::n Mansour (prénom d'un élève) il a déjà fait son exercice et Fida aussi parce qu'ils travaillent en binôme + ensemble +++ encore deux minutes et on corrige alors la premiè:::re la première phrase +++ ça y est alors chu:::t je vois que vous êtes en train de parler et pas en train de travailler

Extrait 22 : Difficultés liées à la langue « incompréhension lexicale» E4

A la question posée par l'apprenant sur la définition d'une « plaine », l'enseignante est dérangée « *je ne vais pas faire l'exercice à votre place tout de même* » puisque c'est à l'apprenant d'être capable de trouver la réponse par lui-même, au lieu de donner l'explication elle opte pour l'évitement « *c'est à toi de trouver la réponse* » afin d'amener l'apprenant à résoudre son exercice.

Dans le TPA 79 un apprenant témoigne à son enseignante sa difficulté face à l'exercice demandé ; il exprime son incapacité à faire l'activité. L'enseignante novice E4

réagit face à cette situation en posant la question aux autres apprenants s'ils trouvent également l'exercice « compliqué ». Les apprenants réagissent avec affirmation, ce qui pousse l'enseignante à user de la comparaison à ses pairs « Mansour » et « Fida » qui ont pu faire l'exercice en travaillant en « binôme » afin de les encourager à travailler entre eux et ainsi dépasser les difficultés.

Nous avons illustré cette difficulté de langue par un paramètre relatif à l'utilisation des termes en langue arabe.

	Nombre de mots utilisés en arabe ⁹⁰							
	E1	As	E2	As	E3	As	E4	As
Séance 1	29	7	0	14	17	26	2	0
Séance 2	5	0	0	1	106	31	0	3
Total	34	7	0	15	123	57	2	3

Tableau 22 : Nombre de mots utilisés en arabe par les enseignants et les apprenants

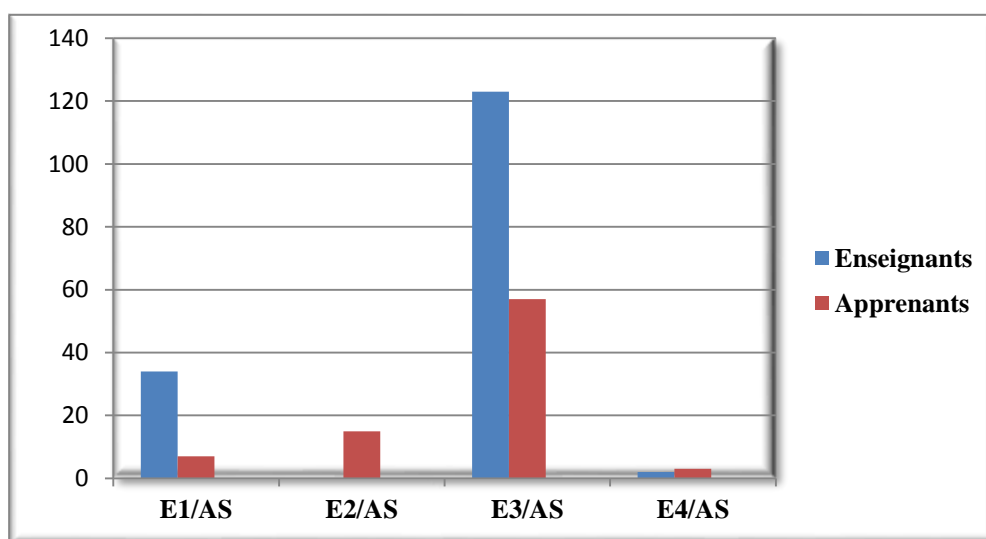


Figure 8 : Utilisation de la langue arabe par les enseignants et les apprenants

La lecture du tableau et du graphe ci-dessus montre que l'utilisation des termes en langue arabe est présente chez deux enseignantes (E1, E3). Les deux autres se sont exprimées exclusivement en langue cible.

⁹⁰ Utilisation des mots en arabe concerne l'arabe dialectal et l'arabe classique.

On s'aperçoit à la lecture des chiffres que les enseignants ont été amenés à utiliser 159 mots en langue arabe contre 82 chez les apprenants soit près du double. Ce sont les difficultés liées à la langue qui obligent les enseignants à user de la langue arabe qui est la langue maternelle de l'apprenant pour franchir l'obstacle. A la lumière des données du graphe, il apparait que l'alternance codique a une place importante dans la réalisation de la tâche de l'enseignant. Elle est principalement utilisée comme support à la compréhension et comme médiateur vers la compétence langagière.

3.2. Sollicitations enseignantes

La sollicitation enseignante vise la production de dires de la part des apprenants qui seront exploités pour canaliser et donner du sens à son discours. Elle représente un acte de langage pour solliciter une proposition apprenante ou bien susciter un déclic, des réponses. L'enseignant tente de faire face au silence, considéré comme une menace « l'enfer, c'est le silence de l'autre » (Kerbrat- Orecchioni, 1990 : 15), par la création d'une atmosphère propice à la communication où l'enseignant emploie des phrases interrogatives de manière soutenue « Conduire l'enseignement, c'est conduire une conversation. Et conduire cette conversation, c'est poser des questions » (Maulini, 2005 : 37)

Contexte : L'enseignante chevronnée El essaie de guider ses apprenants par des actes de sollicitations afin qu'ils arrivent à trouver le terme « partisans ».

TP	Séance : Présentation du projet : « L'argumentation »
159E1 160As 161E1	(...) allez + comment appelle t'on ceux qui partagent + le même AVIS que vous ? (silence) ceux qui sont eu::h + bon ya un sujet + on en parle + et puis + ya + par exemple ces deux rangées sont avec moi et ces deux rangées sont contre moi comment appelle t-on ceux qui partagent le même avis que moi + et ceux qui partagent qui qui pensent le contraire ?
162Ar 163E1	madame + XX soutenir oui \ ceux qui soutiennent mon avis + on les appelle + là c'est le verbe soutenir + d'accord + c'est bien + les deux rangées soutiennent mon avis les deux autres REFUTENT + ils sont CONTRE + comment je vais vous appeler vous ? eu::h je ne vais pas vous appeler réfuter soutenir + non + non + on appelle ceux /
164As 165E1	(silence) vous avez compris au moins ce que je cherche ? + comment appelle t-on les personnes + qui qui partagent eu::h qui soutiennent votre avis qui sont du même avis que vous + ceux ++ qui sont + du même + avis + ça s'appelle comment ? (l'enseignante écrit au tableau)
166As 167E1	(silence) les PARTI-SANS +++ ils font PARTIE de mon PARTI + *kayen* (<i>il y a</i>) le mot PARTI + vous êtes de mon parti + les PARTISANS + on les appelle aussi \ les DEFEN-SEURS + défendre + un point de vue ++ les DEFEN-SEURS + on les appelle aussi \ + les ADEPTES + c'est bien des mots que vous ne connaissez pas + (l'enseignante écrit au tableau) + les adeptes ce sont eux ceux + on utilise ce mot + pour désigner les personnes qui sont D'ACCORD + sur un sujet+ eu ::h sur un thème

168As	quelconque + hey posez vos stylos suivez + ceux qui sont + CONTRE on les appelle comment ? + normalement vous devez les trouvez *machi * les attaquants d'accord + on n'est pas dans un match (rire)
-------	---

Extrait 23 : Sollicitations enseignantes E1

L'enseignante chevronnée E1 rencontre des difficultés à faire parler ses apprenants. Elle cherche à ce que ses apprenants trouvent le terme « partisans ». Face au silence, elle opte pour l'illustration du contexte classe « *par exemple ces deux rangées sont avec moi et ces deux rangées sont contre moi* », elle les implique dans la situation en les sollicitant directement « *comment je vais vous appeler vous ?* », les apprenants ne réagissent pas. L'enseignante exprime cette difficulté à faire parler ses apprenants par l'emploi de l'expression « *vous avez compris au moins ce que je cherche ?* » en insistant et en formulant des expressions se rapportant au terme recherché accompagnées par une sollicitation. Elle a fini par renoncer en donnant la réponse à ses apprenants et profite pour enrichir leur lexique en citant des synonymes du terme en question « partisans ». Elle a constaté que le silence de ses apprenants était en rapport avec les difficultés liées à la langue et non pas à la compréhension ni à la concentration concernant le cours « *c'est bien des mots que vous ne connaissez pas* ». L'inscription par l'enseignante de ces nouveaux mots au tableau témoigne de sa volonté d'amener ses apprenants à mémoriser le lexique en rapport avec le cours « argumentation ».

Contexte : L'enseignante E2 essaie de guider ses élèves par des actes de sollicitation. Elle gère la situation avec beaucoup de calme, patience et persévérance.

TP	Séance : Compréhension de l'écrit : « Delphine pour mémoire »
159 E2	oui \ au début il voulait l'appeler Del-Delphine pour mémoire mais comment il s'appelle finalement le livre ?
160 A _s	(silence)
161A _m	Delphine pour mémoire
162E2	NON
163A _s	(silence)
164E2	il vous donne le le nom du livre /
165A _m	xx
166E2	non
167A _f	Bonne Nouvelle
168E2	mais non + Bonne Nouvelle c'est un lieu +++ allez un peu d'effort
169A _s	(silence)
170E2	comment il s'appelle son livre ?
171A _s	(silence)
172A _f	actualité de::: l'émigration
173E2	non ça c'est le:: journal
174A _s	(silence)
175A _f	madame dans la première partie ?

176E2	la deuxième
177A _s	(silence)
178A _m	meurtre pour mémoire
179E2	MEURTRE POUR MEMOIRE voilà ENFIN + meurtre pour mémoire alors pourquoi il a pas dit Delphine pour mémoire mais meurtre pour mémoire + pourquoi ? ++ est ce qu'il y avait \ seulement Delphine qui était victime ? [...]
250 E2	c'est quoi AMNESIE ? le contraire de quel mot dans le texte ? amnésie + volontaire
251 A _s	(silence)
252 E2	qu'est ce que ça veut dire amnésie ? quelqu'un qui devient AMNESIQUE + qui / +++ vous ne savez pas donc amnésique c'est quelqu'un qui / ++ ne se rappelle de rien qui perd sa <u>mémoire</u>
253 A _s	<u>mémoire</u>
254 E2	donc c'est le contraire de quel mot ? ++ quelqu'un qui se rappelle de tout donc ici \ amnésie volontaire donc de QUOI il accuse les représentants français ?
255 A _s	(silence)
256 E2	mais ++ vous avez la réponse de quoi il les accuse ?
257 A _s	(silence)
258 E2	bon vous n'êtes pas arrivés à répondre + dans le même paragraphe trouvez-moi les mots qui se rapportent à AMNESIE ++ qui dit amnésie dit quoi ? dans le même paragraphe
259A _f	oublier
260E2	oublier il y a le mot OUBLI + très bien + dans le dernier paragraphe la der-dernière ligne encore / d'autres mots +++ y a deux expressions + un mot et une expression +++ quand on peut oublier \ et quand on oublie quand on donne pas le NOM + c'est quoi ++ est ce qu'on connaît les noms ? ou bien est ce que la France a donné les noms ? + donc ces manifestants sont restés comment /
261A _s	(silence)
262E2	= ANONYME + soulignez le mot anonyme ++ un autre mot / +++ quand on est ANONYME qu'est ce qu'on perd ? + qu'est ce qu'on perd ? + quand t'on a pas de nom

Extrait 24 : Sollicitations enseignantes E2

L'enseignante chevronnée E2 sollicite ses apprenants afin qu'ils puissent arriver à trouver l'intitulé du livre du narrateur. Les apprenants après des moments de silence tentent des réponses mais l'enseignante ne les valide pas. Elle essaie de stimuler ses apprenants à faire preuve de plus de concentration et d'attention « *allez un peu d'effort* » l'enseignante encore une fois est face à un mutisme. Elle relance par la même question de départ pour responsabiliser ses apprenants à trouver par eux même la réponse. Après un mutisme prolongé ils esquissent quelques réponses et l'enseignante les guide en donnant des éléments qui peuvent les aider à retrouver la bonne réponse. Les apprenants ont pu par la suite trouver la réponse souhaitée par l'enseignante. Elle manifeste enfin un sentiment de satisfaction face à la réponse trouvée par ses apprenants « *MEURTRE POUR MEMOIRE voila ENFIN* ».

Dans le TPE 240 l'enseignante E2 sollicite ses apprenants à propos du contraire du terme «amnésie», pas de réaction. Elle décide alors de les solliciter sur la signification du terme «amnésie », après quelques secondes de silence de la part de ses apprenants elle en déduit qu'ils ignorent le sens de ce terme « *vous ne savez pas donc amnésique* ». Toutefois, l'enseignante ne perd pas patience, elle relance par une sollicitation à intonation montante contenant des directives « *c'est quelqu'un qui /* ». L'enseignante, à défaut d'avoir une réponse, décide de donner l'explication du terme en question. Face à cette difficulté de langue, l'enseignante reformule ses questions afin d'aider les apprenants à retrouver les termes relatifs au terme «amnésie » dès qu'elle s'est aperçue que ses apprenants n'ont pas pu répondre « *bon vous n'êtes pas arrivés à répondre* ».

Contexte : L'enseignante novice E4 essaie de faire parler ses apprenants afin qu'ils émettent d'autres hypothèses mais en vain.

TP	Séance : Compréhension de l'écrit : « Une couleuvre capturée dans une salle de classe à Ain Témouchent »
107 E4	dans une salle de classe voilà tout simplement alors est ce que vous en êtes sûres ? est ce que vous avez d'autres hypothèses ? vous êtes sûres ça va parler de ça ? est ce que vous avez d'autres idées ? d'autres réponses peut être Benhadri (nom d'une élève) une autre réponse + une autre réponse il s'agirait de quoi dans ce texte ?
108 Af	(silence)
109 E4	on va parler de quoi ? les autres ? +++ aucune réponse allez c'est bon on garde celle là
110 Af	madame on n'a pas encore lu le texte
111 E4	oui \ justement même si vous n'avez pas encore lu le texte donnez des hypothèses il s'agirait de quoi ?
112 Af	d'une couleuvre
113 E4	d'une couleuvre ok ok
114 Af	= dans une classe
115 E4	dans une classe c'est la même réponse quoi il s'agirait d'une couleuvre CAPTURE::: pourquoi tu as mis le E ? pourquoi ? (l'enseignante s'adresse à l'élève qui écrit au tableau)

Extrait 25 : Sollicitations enseignantes E4

L'enseignante novice E3 cherche à ce que les apprenants proposent d'autres hypothèses concernant le texte qui est un fait divers, elle « bombarde » ses apprenants de questions ; dans le TPE107 l'enseignante pose six questions, elle les accule afin de les inciter à répondre mais sans résultat, les apprenants manifestent un mutisme. Nullement découragée, elle relance par des sollicitations en interpellant ses apprenants ; ils ne s'expriment pas et restent toujours silencieux, l'enseignante se contente alors d'une seule réponse. Un apprenant pense qu'il est d'abord nécessaire de lire le texte puis proposer des hypothèses, elle réplique qu'il faudrait émettre des hypothèses avant même de lire le texte.

Une apprenante essaie de répondre mais elle rejoint la même hypothèse proposée au départ ce qui ne semble pas intéresser l'enseignante « *c'est la même réponse quoi* ».

3.3. Gestion des tours de parole

La gestion des tours de parole constitue pour l'enseignant une tâche délicate dans le sens où il est amené à gérer deux aspects ; ceux du « faire parler » et du « faire taire » l'apprenant (Cicurel, 1990).

Même si les tours se succèdent au cours de la conversation en classe, il semble que les locuteurs suivent un certain nombre de règles et ce de façon intuitive. L'alternance des tours de parole repose sur une coopération entre locuteurs. L'enseignant veille à ce que la parole ne soit pas monopolisée pour permettre aux autres participants d'intervenir et de respecter le fond « focalisation » sur le contenu et la forme « longueur des tours ».

Même si les chevauchements sont inévitables l'enseignant en tant que « maître de cérémonie » (Bouchard, 2005 : 142) doit chercher à les éviter et les écourter. Toujours est-il qu'il doit faire en sorte par la négociation à ce qu'un seul locuteur reste en place.

Contexte : Gestion des tours de parole non maîtrisée par l'enseignante chevronnée E2. Ses apprenants prennent tous la parole en même temps.

TP	Séance : point de langue : « Vocabulaire lié aux faits divers-Nominalisation à base verbale »
32 E2	cinquième c'est Superman insolite oui c'est vrai +++ sixième
33 A _s	<u>méfait</u>
34 E2	voilà septième
35 A _s	<u>phénomène</u>
36 E2	phénomène naturel + huitième
37 A _s	<u>insolite</u>
38 E2	insolite ++ neuvième
39 A _s	<u>phénomène</u>
40 E2	phénomène naturel + dixième
41 A _s	<u>insolite</u>
42 E2	insolite voilà donc ya pas d'accident ++ donc on peut mettre comme remarque la plupart des faits divers + les titres des faits divers présentés ici sont des / + sont des/

Extrait 26 : Gestion des tours de parole E2

Les apprenants répondent de manière collective aux sollicitations de l'enseignante ce qui provoque des chevauchements. L'enseignante chevronnée E2 rencontre des difficultés dans la gestion des tours de parole. Les règles et principes de d'alternance de prise de parole ne sont pas respectés ce qui rend l'atmosphère en classe quelque peu chaotique. L'enseignante semble être dépassée face à cette situation puisqu'elle n'intervient pas à réguler la prise de parole.

Contexte : L'enseignante novice E3 gère les tours de paroles de ses apprenants, elle organise la conversation didactique.

TP	Séance : Compréhension de l'oral : « Le reportage touristique »
17 E3	TIZI OUZOU + mais QUOI à Tizi ouzou ?
18 A _s	madame euh XX
19 E3	on lève la main + il n'a pas encore fini + Zino (prénom d'un élève) il n'a pas encore fini sa phrase + TIZI OUZOU quoi à Tizi ?
20 A _m	madame les villages
21 E3	les VILLAGES + comment ils sont ces villages ? + quelle est la caractéristique de ces villages
22 A _m	= madame <u>comme traditionnels</u>
23 E3	laisse-le finir (voix haute)
24 A _m	ils sont traditionnels

Extrait 27 : Gestion des tours de parole E3

L'enseignante novice E3 régule les tours de paroles de ses apprenants, et instaure des règles. La prise de parole passe par l'autorisation « *on lève la main* », elle leur apprend à respecter leurs camarades en ce qui concerne la prise de parole, et attendre que son camarade achève sa réponse « chacun son tour » pour enfin avoir la permission d'intervenir « *il n'a pas encore fini + Zino (prénom d'un élève) il n'a pas encore fini sa phrase* ». Malgré les avertissements de l'enseignante, l'apprenant a du mal à se retenir à ne pas répondre « chevauchement », face à cette situation, elle hausse le ton pour le remettre à l'ordre « *laisse-le finir (voix haute)* ».

Contexte : L'enseignante novice E4 tient à ce que tous ses apprenants participent à l'activité d'apprentissage ; toutefois, les réponses collectives des apprenants l'oblige à restaurer l'ordre dans la classe.

TP	Séance : Compréhension de l'oral : « lexique relatif au paysage »
94 E4	de sable ou les graviers scintillent de perles si tu t'étais promené dans le /
95 A _s	<u>jardin Sahara</u>
96 E4	dans le JARDIN d'un /
97 A _s	<u>horizon</u>
98 E4	ne donnez pas les réponses tous en même temps levez le doigt pour donner les réponses sinon ça va être le chaos en classe
99 A _f	madame madame (lève le doigt)
100E4	oui Leila

Extrait 28 : Gestion des tours de parole E4

Dans le TPE98 l'enseignante novice E4 face aux réponses collectives de ses apprenants essaie de gérer la situation en leur expliquant que le fait de donner des réponses de cette manière désordonnée rend l'atmosphère de la classe anarchique « *sinon ça va être*

le chaos en classe ». Elle rétabli la règle du « lever le doigt » « *levez le doigt pour donner les réponses* ».

Les deux enseignantes novices E3 et E4 incitent leur apprenants à respecter la règle des tours de parole en classe en levant le doigt, elles essaient de contrôler, gérer la situation. L'enseignante chevronnée E2, par contre se laisse envahir par les réponses collectives de ses apprenants et ne réagit pas.

3.4. Déplanification de l'enseignant en cours d'action d'apprentissage

Cette verbalisation de l'enseignante novice E3 met en relief l'aspect de la déplanification. L'enseignante avoue et reconnaît le fait qu'elle se détache de façon récurrente du cours mais elle y retourne. Elle fait cette déclaration accompagnée d'un rire comme pour manifester la difficulté de rester fidèle au cours planifié.

L'action d'enseignement est d'un côté axée sur le programme, l'activité d'apprentissage planifiée et de l'autre sur les apprenants. Les réactions de ces derniers au cours de l'interaction se déroulant de façon imprévue, l'obligent à « quitter » le chemin balisé pour apporter des réponses adéquates et adaptées.

3.4.1. Détourner la conversation sujette à la déplanification : Cas de l'enseignante experte E1

L'enseignant « expert » a une connaissance de ce qui va se produire à chaque instant du cours. Il sait aussi ce qu'il doit faire pour contrecarrer toute éventualité source de dysfonctionnement. L'expérience de l'enseignant expert lui permet de comprendre les situations qui se présentent à lui sans recourir forcément à l'analyse et lui permet de restituer des solutions proches « planification de l'improvisation » (Tochon, 1993b)

Contexte : L'enseignante experte E1 ne se laisse pas submerger par la déplanification, elle oriente son cours vers un sujet qui interpelle ses apprenants afin de maintenir leur concentration sur le thème du cours.

TP	Séance : présentation du projet : « l'argumentation »	DEPLANIFICATION
106 E1 107 A _f 108 E1	plaider + et quand il y a les deux + les::: \ ? c'est un XX hein + c'est /	Question planifiée Déplanification marquée par une apprenante par l'utilisation du mot « mélange » acceptée avec humour par l'enseignante.
109 A _f 110 A _s	c'est un mélange (rire)	
111 E1 112 A _s	mélange + donc c'est un resto (sourire) (rire)	
113 E1	Oui oui c'est ça il y a les deux à la fois +	

<p>c'est-à-dire si si ++ écoutez + on va prendre n'importe quel sujet + allez celui qui vous intéresse le plus c'est l'internet + ce vous ne pouvez pas me dire que l'internet n'a que des bienfaits + et vous ne pouvez pas me dire que ça n'a que des méfaits + il a des bienfaits et des méfaits en même temps + comment appelle t'on quand il y a les deux à la fois dans un même texte ?</p> <p>114 A_m = deux en un 115 A_s (rire) 116 E1 = c'est un shampoing 117 A_s (rire) 118 E1 ça s'appelle un DEBAT ++ le DEBAT + c'est dans les textes à DEBAT + ya ceux qui sont POUR + ya ceux qui sont CONTRE + d'accord + alors + le débat + je vais mettre une flèche le pour et le contre (l'enseignante écrit au tableau) [...]</p>	<p>Tentative de l'enseignante pour sauver le cours de la déplanification en exposant un sujet jugé intéressant et familier par les adolescents « internet ».</p> <p>Redéplanification marquée par un apprenant par l'utilisation de l'expression « deux en un » acceptée avec humour par l'enseignante.</p> <p>Retentative de l'enseignante pour sauver le cours de la déplanification en donnant la réponse recherchée « DEBAT »</p>
--	--

Extrait 29 : Détournement de la conversation sujette de la déplanification E1

L'enseignante experte E1 pose une question de cours qu'elle a planifiée « *plaider + et quand il y a les deux + les::: \ ?* ». Une apprenante propose une réponse qui ouvre la voie à la déplanification « *Déplanification marquée par une élève par l'utilisation du mot « mélange »* », l'enseignante réagit face à cette réponse avec humour, ce qui fait rire les apprenants. Afin de maintenir la concentration de ces derniers et de ne pas s'éloigner du sujet elle procède à l'explication en donnant l'exemple d'internet « *planification de l'improvisation* » (Tochon, 1993a). L'enseignante sollicite à nouveau ses apprenants, et encore une fois le cours est orienté vers une déplanification « *redéplanification marquée par un apprenant par l'utilisation de l'expression « deux en un »* », la réaction d'un apprenant suscite le rire des apprenants. L'enseignante use de la stratégie de l'humour. En acceptant les réponses fausses de ses apprenants ; elle rajoute une touche humoristique afin de sauvegarder l'ambiance de la classe et surtout maintenir la concentration de ses apprenants. A la deuxième tentative de la déplanification, l'enseignante préfère donner la réponse pour couper court avec une atmosphère qui risque de virer de nouveau vers une déplanification. Elle reste consciente de la nécessité de rester dans la logique de la planification.

3.4.2. Sauver le cours de la déplanification : Cas de l'enseignante novice E3

L'enseignant « novice » reste attachée à sa planification et fait en sorte de ne pas s'en éloigner. Il est sensible à tous les aléas que connaît le déroulement de sa séance et

rencontre des difficultés à trouver des réponses adaptées assez rapidement. Il lui faut du temps pour s’y faire. Le temps, l’expérience, le partage, la solidarité entre pairs, la formation continue sont autant de facteurs qui contribuent à renforcer son immunité professionnelle.

Contexte : L’enseignante E3 sauve son cours de la déplanification, elle stoppe ses apprenants et fait cesser le discours afin de maintenir la planification préétablie.

TP	Séance : point de langue : « l’expression de l’opinion »	DEPLANIFICATION
<p>349 E3</p> <p>350 Af</p> <p>351 E3</p> <p>352 Af</p> <p>353 Af</p> <p>354 E3</p> <p>355 Am</p> <p>356 E3</p> <p>357As</p> <p>358Am</p> <p>359 E3</p> <p>360 Af</p> <p>361 E3</p> <p>362Am</p> <p>363 As</p> <p>364 E3</p>	<p>+ avec des verbes d’opinion le tout premier exercice de jeudi j’avais donné une liste de verbes d’opinion + qui devait être employés dans des phrases</p> <p>car il est intelligent + d’après moi ça n’existe pas</p> <p>qu’est ce qu’est qui n’existe pas ? + d’après moi qu’est ce qui n’existe pas ?</p> <p>*gualet moraya makanch li existe* (<i>elle a dit après moi rien n’existe</i>)</p> <p>no::n</p> <p>qu’est ce qui n’existe pas ?</p> <p>*jnoun* (<i>les fantômes</i>)</p> <p>*gualek* (<i>il a dit</i>) Mohamed *jnoun*</p> <p>(rire)</p> <p>les fantômes</p> <p>les fantômes n’existent pas ils existent</p> <p>ils existent tu les a déjà vu /</p> <p>XXX</p> <p>(rire)</p> <p>non non non STOP ++ c’est bon + c’est tout c’est les seuls à avoir préparé des phrases ? + Nadia /</p>	<p>Activité planifiée à corriger</p> <p>Proposition de réponse par une élève qui va enclencher et engager une déplanification.</p> <p>Le mot *jnoun* source de déplanification employé par un élève visant à faire rire les apprenants.</p> <p>L’enseignante reprend le terme « fantôme » visant à faire parler ses apprenants et l’élève (Af) en question.</p> <p>Déplanification virée vers le sujet théologique.</p> <p>Retour à l’activité planifiée après recommandation de l’enseignante</p>

Extrait 30 : Sauver le cours de la déplanification E3

L’enseignante novice procède à la correction de l’exercice en vue d’employer des verbes d’opinion dans des phrases. Une apprenante prend l’initiative de répondre, elle donne une phrase incohérente et incompréhensible par tous « *car il est intelligent + d’après moi ça n’existe pas* ». E3 insiste pour comprendre le sens de la phrase par l’utilisation de la répétition de la phrase interrogative à deux reprises « *qu’est ce qu’est qui n’existe pas ?* ». Brisant le silence, un de ses camarades prend la parole de manière spontanée et répond dans la langue dialectale par le terme « jnoun » qui signifie « fantôme » et semble pour lui être dans le champ lexical du sens « n’existe pas ». Ce terme sera la source de la déplanification car il a été formulé également dans le but de faire rire ses camarades. Pour l’inciter à développer son idée, l’enseignante novice reprend le

terme en langue dialectale sans se douter que cela allait virer vers un autre sujet « théologique ». Dès lors que l'enseignante a senti que le cours prenait une autre tournure et qu'elle allait s'éloigner de l'objectif fixé au départ, elle reprend les rênes en arrêtant tout commentaire sur le sujet « *non non non STOP ++ c'est bon* » et recommande à ses apprenants de revenir à l'activité d'apprentissage.

3.5. Gestion de l'imprévu

Jean (2008) définit « un imprévu » comme étant « toute action, réaction d'élèves, de l'enseignant, d'un élément du monde intérieur ou extérieur à la classe, qui sort de la planification de l'enseignant ».

L'enseignant doit avoir des compétences professionnelles pour faire face à l'imprévu. « Enseigner, c'est [...] souvent agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1996 : 10). Ces compétences servent de base aux aspects liés à la transposition didactique des savoirs en classe, à la gestion de situations d'apprentissage, à la prise en compte des difficultés des apprenants, à la distinction de l'action pédagogique et à la mise en place d'un climat de travail favorisant les conditions « de sérénité, de continuité, de respect mutuel ».

Contexte : l'enseignante E1 est face à un imprévu qu'elle doit gérer. Au milieu du cours elle s'est rappelée que certains apprenants devaient ramener leurs parents et ne l'ont pas fait.

TP	Séance : Présentation du projet : « L'argumentation »
31E1	= très bien + qu'est ce qu'on dit UN opinion ou bien UNE opinion ? = Ferhan (nom d'un élève) tu prends tes affaires tu sors = les élèves auxquels j'avais demandé les parents et qui m'ont ignoré vous sortez tout de suite + vous croyez que j'ai oublié *eya* (allez) Zerhouni (nom d'un élève) *win rah* (où est-il ?) tfadlo* (vous pouvez disposer)
32 A _m	XX
33 E1	= moi je reçois de 9h à 10h + je ne reçois pas à midi *eya tfadlo* (l'enseignante a renvoyé les élèves de la classe). Qu'est ce qu'on dit UN opinion ou bien UNE opinion ?

Extrait 31 : Gestion de l'imprévu E1

L'enseignante chevronnée E1 au milieu de son cours s'est rappelée qu'elle avait demandé à deux de ses élèves de ramener leurs parents lesquels ne se sont pas présentés. A leur vue elle a interrompu le cours et la sanction a été immédiate, elle les fait sortir de la classe. Cet « imprévu » constitue un incident qui a quelque peu perturbé le déroulement du cours. Grace à son expérience en faisant appel à sa mémoire qui lui a permis une restitution

de l'évènement, l'enseignante a agit de manière autoritaire et gère la situation de manière opérationnelle.

3.6. Manque d'assurance/Situation de doute : Cas de l'enseignante novice « E4 »

Les enseignants novices rencontrent souvent des difficultés dès le début de leur métier. Les premiers pas dans leur carrière s'effectuent pour ces enseignants dans une situation d'incertitude. Lors de l'action d'enseignement ils peuvent être face à une situation de doute qui les confine dans une atmosphère d'insécurité, où ils sont souvent amenés à agir dans l'urgence. Ils tendent alors à préserver la « face » au regard de l'apprenant « ressource ».

La place de l'incertitude oblige les enseignants à mettre en avant leur propre personne pour piloter des situations à plus forte raison que les routines s'avèrent insuffisantes pour affronter les difficultés du quotidien. (Barrère, 2002 ; Tardif & Lessard 2000).

Contexte : l'enseignante E4 se trouve dans une situation de doute où elle doit prendre des décisions.

TP	Séance : Point de langue « Lexique relatif au paysage »
52 A _m	madame + madame XX
53 E4	buisson c'est 6 + attendez attendez un BUISSON c'est 6 + un buisson c'est 6 normalement il l'a mis avec E 6 avec E ensuite 7 la vallée
54 A _m	madame relief avec une forme arrondie
55 E4	une vallée t'avais donnée une réponse Habacha (nom d'un élève)
56 A _f	= étendue plate
57 E4	une vallée
58 A _m	= madame cours d'eau aboutissant
59 E4	attendez attendez
60 A _f	madame cours d'eau aboutissant à la mer
61 A _m	oui madame c'est cours d'eau aboutissant à la mer
62 A _f	non
63 E4	ça c'est avec le fleuve le fleuve on laisse ça on laisse pour euh pour en dernier alors le fleuve avec /
64 A _m	cours d'eau aboutissant à la mer

Extrait 32 : Préservation de la face de l'enseignante novice E4

L'enseignante novice E4 s'est retrouvée dans une situation complexe, l'activité n'a pas été préparée et corrigée par avance. Les apprenants ont donné des réponses qui divergent ce qui a semé le doute chez l'enseignante. Elle exprimait sa déstabilisation face aux réactions apprenantes par l'expression « *attendez attendez* » comme si elle voulait prendre un peu de recul pour réfléchir à l'activité qu'elle n'a pas conçue à l'avance. Dans

cette situation, l'enseignante novice E4 essaie de préserver sa face. Pour se débarrasser de cette situation embarrassante, elle prête attention aux réponses de ses apprenants et procède par élimination afin d'arriver à résoudre l'activité pédagogique. N'ayant pas pu préparer son cours, elle s'est créé elle-même un obstacle. Elle fuyait les questions promettant des réponses en fin de séance. Elle est dans une situation désagréable et a du se réfugier auprès des apprenants ressources pour arriver à terminer sa séance.

3.7. Problème technique : Cas des enseignantes novices

Parmi les divers aspects auxquelles sont confrontés les enseignants, il y a celui que nous désignons ici comme étant le « problème technique ». Par là il faut comprendre tout élément ayant trait à l'aspect matériel sans lequel une activité d'enseignement serait contrariée.

Contexte : l'enseignante novice E3 rencontre un problème de défaut de courant électrique qui l'oblige à changer de salle.

TP	Séance : Compréhension de l'oral : « Le reportage touristique »
01 E3	le reportage touristique séance deux (l'enseignante écrit au tableau) +++ (L'enseignante procède à la mise en place du matériel didactique branche et projette la vidéo) +++ ? qui s'y connaît en informatique ?
02 As	<u>Abir</u> (nom d'un élève)
03 E3	viens Abir
04 A _m	madame problème d'électricité + la prise ne marche pas
05 E3	on change de salle + doucement sans faire de bruit (problème de prise changement de salle)

Extrait 33 : Gestion enseignante face à un problème technique E3

L'enseignante novice E3 met en place le matériel de projection et se rend compte qu'elle n'arrive pas à visionner le film. Elle fait appel à un de ses apprenants désigné par ses camarades comme étant compétent en informatique. Celui-ci identifie immédiatement le problème, la prise électrique est défectueuse. L'enseignante prend aussitôt la décision de changer de salle.

Contexte : l'enseignante novice E4 déclare à ses apprenants le problème technique qu'elle a rencontré l'empêchant de modifier la forme du titre du fait divers.

TP	Séance : Compréhension de l'écrit : « une couleuvre capturée dans une salle de classe à Ain Témouchent »
29 E4	non et vous avez quoi aussi ? alors euh écoutez hier j'ai eu un problème technique donc j'ai pas pu euh j'ai pas pu euh comment vous dire modifier le texte *hadi*(celle-là) la première phrase une une couleuvre capturée dans une salle de classe à Ain Témouchent c'est c'est le titre normalement ça doit être écrit en GRAS et avec un une police plus / plus GRANDE pourquoi ?
30 As	<u>pour attirer</u>

Extrait 34 : Gestion enseignante face à un problème technique E4

L'enseignante novice E3, lors de l'action d'apprentissage, sollicite ses apprenants à propos des éléments du paratexte du fait divers travaillé en classe, elle se rend compte qu'elle a oublié d'informer ses apprenants qu'elle n'a pas pu modifier le titre qui devait être écrit en gras avec une police plus « grande ». Elle annonce donc à ses apprenants qu'elle a rencontré un « problème technique » qui ne lui a pas permis d'apporter les modifications nécessaires « *j'ai eu un problème technique donc j'ai pas pu euh j'ai pas pu euh comment veut dire modifier le texte* ».

3.8. Gestion de climat de travail

Le climat de travail est un facteur majeur qui influe sur les composantes de l'apprentissage ; on ne peut parler ou définir un climat de classe qu'à partir du moment où ces caractéristiques se construisent quand il y a interaction entre enseignant, apprenants et savoirs. Il n'y a d'apprentissage que dans un environnement qui favorise l'attention, la concentration et la réflexion qui sont un préalable à l'activité structurée et à la mémorisation. Pour les enseignants le climat de travail est un des marqueurs essentiels jugé dans l'efficacité de leur action.

Contexte : L'enseignante novice E2 travaille dans une atmosphère chaotique, l'enseignante essaie d'inciter ses apprenants à travailler dans le calme.

TP	Séance : Point de langue : «Vocabulaire lié aux faits divers Nominalisation »
21 E2	voilà ça y est allez-y +++ chut travaillez en silence +++ CHU:::T +++ Chu :::t travaillez (bruit des élèves) +++ on corrige +++ alors ++ chu:::t ++ le premier fait divers + Swalem (nom d'une élève)
227Af	insolite

Extrait 35 : Gestion du climat de classe « bavardage des apprenants » E2

Nous relevons dans cet extrait que l'enseignante experte E2 se trouve dans une situation embarrassante. Elle lance une activité didactique pour ses apprenants pendant que ces derniers bavardent, travaillent dans le brouhaha. Elle a ainsi du mal à maintenir le calme dans la classe, E2 répète le terme « chut » à trois reprises en accentuant avec allongement de ce terme pour interpeler ses apprenants à garder le silence en classe. Elle essaie de rétablir un climat de travail, mais sans résultat. Cela reste impossible, elle fait le choix alors de passer à la correction de l'exercice dans la même ambiance chaotique.

Contexte : Face aux bavardages des apprenants, l'enseignante novice fait le choix de faire monter un de ses apprenants au tableau.

TP	Séance : point de langue : « l'expression de l'opinion »
262 E3	AFFIRMER + affirmer quelque chose + J'affirme quelque chose + Je / (l'enseignante écrit au tableau au moment où les apprenants bavardent)+ montes au tableau (elle fait passer une élève au tableau)
263 A _f	=déclaration
264 E3	j'affirme je déclare +++ penser sa représente /
265 A _s	l'opinion
266 E3	Savoir sa représente /
267 A _s	<u>la connaissance</u>

Extrait 36 : Gestion du climat de classe « bavardage des apprenants » E4

Au moment où l'enseignante corrigeait l'activité au tableau, les apprenants profitent pour bavarder ; elle demande à un de ses apprenants de monter au tableau et de prendre sa place. Elle use de cette stratégie afin de se débarrasser de cette situation contraignante en mettant fin au bavardage. Cette posture lui permet d'avoir un contrôle sur la classe et de continuer la correction de l'activité dans de bonnes conditions.

Contexte : L'enseignante novice E4 tient à travailler dans une salle propre. La propreté constitue pour l'enseignante un élément indispensable pour un climat de travail favorable.

TP	Séance : Compréhension de l'écrit : « Une couleuvre capturée dans une salle de classe à Ain Temouchent »
161 E4	vas y tu passes au tableau pour écrire la deuxième activité alors vous écrivez faites vite allez y + qui va nous chercher une poubelle ?
162 A _s	madame madame (lève le doigt)
163 E4	vas-y va chercher la poubelle et ne reviens pas sans poubelle
164 A _s	(bruit)
165 E4	ça y est les enfants arrêtez + très bien alors tu fais passer la poubelle sans faire de bruit (les apprenants ramassent les bouts de papiers jetés par terre) + vous écrivez hein ça va bientôt sonner allez y (l'enseignante vient me voir en m'expliquant elle tient à apprendre aux élèves à entretenir leur classe propre) ça y est la classe est propre maintenant ça fait du bien la propreté ++ vous n'avez pas fini d'écrire
166 A _s	<u>non</u>
167 E4	on va pas rester une heure allez y ++ on corrige

Extrait 37 : Gestion du climat de classe « propreté de la salle de classe » E4

L'enseignante novice E4 sensible à la propreté de sa classe constate l'absence de poubelle, elle demande à un de ses apprenants d'aller chercher une poubelle et insiste pour qu'il ne revienne pas sans « *vas-y va chercher la poubelle et ne reviens pas sans poubelle* » puis elle lui demande de faire le tour de la classe « *tu fais passer la poubelle sans faire du bruit (les apprenants ramassent les bouts de papiers jetés par terre)* ». L'enseignante exprime sa satisfaction et son bien être une fois la classe propre « *ça y est la classe est*

propre maintenant ça fait du bien la propreté ». La saleté en classe représente une contrainte pour l'enseignante. L'enseignante veut travailler dans une ambiance propre, ceci fait partie de son caractère. Quitte à perdre du temps, elle fait nettoyer la salle de classe par ses élèves.

4. La classe de langue et son extension : « Au-delà » du cadre-classe

La classe ne se limite pas seulement à un espace où se construisent des savoirs à partir d'activités didactiques planifiées. Au-delà de cette situation d'enseignement, il y a le « monde extérieur »⁹¹ que les participants mettent en relief afin de donner sens à la parole en action. L'apprentissage d'une langue étrangère en classe nécessite souvent de faire référence à des situations transposées « du dehors » vers l'intérieur de la classe. Goffman (1974) affirme que l'organisation de l'expérience humaine doit être catégorisée selon le cadre dans laquelle elle se produit. Afin de distinguer un événement de manière appropriée, cela exige de se baser sur des schèmes interprétatifs ou des cadres nommés par Goffman les « cadres de l'expérience ».

Le cadre-classe est un cadre particulier qui comporte ses normes, ses éléments répétitifs, ses routines langagières, un contexte qui diffère de la vie sociale extérieure où se côtoient différentes situations représentant la vie réelle. L'interaction en classe de langue incite l'enseignant à faire référence à d'autres cadres : le contexte social, le contexte du vécu personnel, le contexte imaginaire d'où l'utilisation de « modalisations »⁹².

4.1. L'émergence de l'enseignant dans un monde narratif

Selon Goffman, le locuteur met en relief diverses « versions » d'un événement qu'il a vécu et fait en sorte de le repasser devant son interlocuteur. Un bon nombre de conversations sont tirées de ce qu'il nomme « séquences rejouées ». Mettre en scène une « version » d'un événement en classe de langue permet aux apprenants de vivre au côté de leur enseignant un moment de sa vie personnelle mais surtout d'acquérir des compétences multiples.

« Un récit ou une anecdote, c'est-à-dire une reprise, une séquence rejouée, n'est jamais le simple compte rendu d'un événement passé [...]. Une séquence rejouée, c'est donc, incidemment, une expérience dans laquelle ceux qui nous écoutent

⁹¹ Cette expression est empruntée à Cicurel qui estime que l'importation d'éléments du monde extérieur est inhérent au fonctionnement de la classe.

⁹² Processus d'inscription du point de vue du locuteur dans l'énoncé.

peuvent eux-mêmes s'insérer par l'empathie, qu'ils peuvent revivre par délégation » (Goffman, 1974 : 494- 495)

Les participants dans le cadre-classe imbriquent des contextes liés au monde « extérieur ». Les enseignants ont tendance à recourir à l'évocation de la vie personnelle afin d'obtenir ou expliquer un terme. Ils font appel à un contexte « hors cadre-classe » ; le cas de l'évocation de la vie personnelle de l'enseignant, qui contraint à changer de cadre dans un but constructif.

Contexte : On se trouve ici en fin de séance de compréhension de l'oral de l'enseignante novice E3 qui se laisse aller et donne libre cours à son expression.

TP	Séance : Compréhension de l'oral : « Le reportage touristique »
194 A _m 195 E3	<p>madame Tlemcen XX</p> <p>*kayen El Mechouar*⁹³ exactement + *Machouar* qui vient d'être rénové en 2011+ moi j'habitais à l'époque la bas + je faisais mes études là bas 2011 + 2011 + *aam li darou tilimcen asima takafa islamiya* (l'année où Tlemcen a été inaugurée capitale de la culture islamique) 2011 donc ça été rénové pendant 2009 2010 et 2011 l'ouverture du palais a été inauguré par par le ministre de::: de la culture de l'état et \ malheureusement + malheureusement pour ceux qui veulent faire *atar w tarikh menbaad* (archéologie et l'histoire) + vous êtes vous êtes des littéraires *takadro diro hadswaleh* (vous pouvez faire ces spécialités) pour ceux qui veulent faire *atar w tarikh* (archéologie et l'histoire) + à *f-fla* (à la) fac *inchallah* (si Dieu le veut) + *tarmim* (restauration) ce qu'on appelle *tarmim* + la rénovation LA RESTAU-RA-TION + restaurer un document ça veut dire le euh un document ou un lieu ça veut dire le remettre à l'état initial + et malheureusement les restaurations qui se font actuellement comme ça se passe actuellement à Lala Se euh à::: Santa Cruz + c'est du BETON + alors que non normalement on construit pas + on RECONSTITUE ça veut dire on cherche les traces d'une histoire et à partir de ces traces on construit une base + IDENTIQUE à celle qui était \ au départ + *hadi diroha mlih fi rissankom libguaw ydoro atar w tarikh menbaad* (mettez bien ça dans votre tête pour ceux qui veulent faire archéologie et histoire plus tard) c'est ça.</p>

Extrait 38 : L'émergence de l'enseignante novice « E3 » dans un monde narratif

L'enseignante novice E3 lors de l'interaction avec ses apprenants se laisse aller par un discours narratif, elle parle d'elle-même quand elle était étudiante dans cette ville « Tlemcen » « moi j'habitais à l'époque là-bas + je faisais mes études là-bas 2011 + 2011 ». L'enseignante s'est laissée submerger par ce sujet qui traite de l'histoire et des monuments architecturaux qui semblent la passionner ; elle met en avant ses connaissances, ses compétences transversales et fait, de la sorte, profiter ses apprenants pour leur proposer une orientation possible après l'obtention du bac.

⁹³ *Machouar* : Complexe palatial royal zianide, situé à Tlemcen. Construit par les sultans zianides en 1248.

4.2. Le partage de l'enseignant d'expériences vécues

Le contexte abordé en classe peut également faire appel à la vie sociale. L'enseignant évoque des expériences vécues au sein de la classe « ces décrochements contextuels sont fréquemment observés lorsqu'il est procédé à une explication » (Cicurel, 2011a : 98). Pour se faire comprendre, il se laisse souvent accaparer par un discours qui révèle ses expériences.

Contexte : L'enseignante E1, apporte des explications à ses apprenants en donnant des exemples de la vie quotidienne ; un moment de partage d'expérience.

TP	Séance : présentation du projet : « L'argumentation »
120 E1	<p>non *machi* (<i>non pas</i>) cause conséquence + eu:::h oui \ ya la cause et la conséquence + ce- certes lorsqu'on parle d'argumentation + mais par exemple quand on parle + d eu ::h des jeux vidéos + qu'on on va parler exemple de l'internet + du téléphone portable + de la technologique + ça a un côté positif + un côté négatif + et qu'est ce qu'il faut faire pour eu:::h il faut / savoir l'utiliser + parce que + on on se rend pas compte surtout quand vous êtes devant internet + du temps que vous passez + vous allez pour eu ::h chercher une petite information + et vous vous retrouvez à voir à voir à voir des trucs + et::: après vous vous rendez compte que ça fait deux heures ou trois heures vous êtes accroché pour une XX + on se rend pas compte pas du temps + qu'on passe devant les jeux vidéos pourquoi ? = parce que j'ai gagné le premier niveau je veux arriver au deuxième je veux arriver au troisième et /je me retrouve des heures et des heures devant la console sans sans me rendre compte que ça que ça prend beaucoup de temps + et \ parmi les méfaits + ça vous empêche de faire vos devoirs + vous dormez très mal + vous avez du mal à vous réveiller le matin parce que vous avez + vous vous êtes couché à une heure tar-tardive + alors je continue + pour les arguments + alors les arguments ++ eu:::H qu'est ce que tu m'as dit Kerouche (nom d'un élève) tout à l'heure ?</p>

Extrait 39 : Le partage d'expériences vécues E1

Pour bien expliquer à ses apprenants le sujet sur l'argumentation, l'enseignante chevronnée E1 cite l'exemple de la technologie et de ses effets négatifs. Elle évoque le cas d'internet ensuite des jeux vidéos « cadre extérieur » pour impliquer de manière directe ses apprenants afin qu'ils arrivent à bien assimiler le sens. L'enseignante met ainsi l'accent sur les méfaits de la technologie notamment ses conséquences sur le mode de vie perturbé des adolescents particulièrement sur leur réussite scolaire. Elle a ainsi construit son cours sur l'argumentation à partir d'un exemple tiré du contexte extérieur qui répond à un besoin éducatif et ne manque pas au passage d'instiller quelques recommandations à ses apprenants se rapportant aux excès et aux effets néfastes d'une utilisation prolongée des sites internet.

La conversation didactique a pour but de « faire parler l'apprenant », l'enseignant est donc amené à solliciter ses apprenants afin qu'ils émettent des réponses et de les évaluer par la suite ; il va s'adosser à un « schéma producteur de parole » qui induit une structure dynamique et favorise la transmission du savoir langagier. L'enseignant met en place des stratégies qui poussent l'apprenant à la poursuite du discours notamment les évaluations positives, l'explication, la reformulation, l'acceptation des réponses en langue dialectale et le « bombardement » interrogatif qui reste un élément essentiel poussant l'apprenant à réagir.

Au cours de son activité l'enseignant est confronté à divers obstacles que nous avons tenté d'identifier : difficultés liées à la langue, sollicitation des enseignantes, gestion des tours de parole, planification / déplanification, gestion de l'imprévu, manque d'assurance/ situation de doute, obstacle technique, gestion du climat de travail, attitudes apprenantes. L'enseignant face à ces situations use de différentes « techniques » afin de dépasser l'obstacle.

La classe n'est pas limitée à son propre cadre, elle fait appel souvent aux éléments externes et aux contextes extérieurs qui alimentent le répertoire narratif de l'enseignant en s'appuyant sur ses expériences vécues qu'il partage avec ses apprenants.

CHAPITRE II :

CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE : IMAGE DE SOI

*«Oui::::::::::::: beaucoup beaucoup alors je suis très impulsive euh ++ MAIS je pense être une personne comment comme on m'appelle souvent une bonne vivante + j'aime travailler dans une ambiance conviviale drôle surtout j'aime rire j'adore rire et je fais rire mes élèves et j'adore quand t'ils rient en classe j'adore ça et je ris avec eux à pleins poumons + et euh + je m'en fous si les autres n'acceptent pas je m'en fous (rire) parce que moi j'aime rire + et j'adore les gens drôles et j'adore les réponses drôles ça c'est un trait de caractère que j'ai [...]»
(Enseignante E3, ESD20)*

Ce chapitre traite des procédés utilisés par l'enseignant pour s'auto-définir sur un plan professionnel. L'analyse des verbalisations révélera l'impact des modèles et représentations enseignantes. Nous analyserons aussi la place de l'expérience professionnelle dans l'action enseignante. Il s'agira dans ce chapitre de déterminer la place qu'occupe l'expérience professionnelle dans l'action enseignante.

Nous nous intéressons également au positionnement de l'enseignant relatif à son image professionnelle. L'identité personnelle prend part dans l'élaboration de l'identité professionnelle et s'implique chez les sujets-actants dans l'action enseignante. L'auto-évaluation de l'enseignant nous renseignera sur la mise en valeur des compétences professionnelles. On verra également comment les enseignants revendiquent leur identité professionnelle en s'appuyant sur le « moi enseignant » et sur la particularité de sa pratique. Le « moi enseignant » est transposé souvent en « nous enseignant » avec l'identité communautaire.

L'image de « soi instantanée » sera abordée où l'enseignant sera amené à verbaliser son ressenti dans une situation particulière. L'impact de la compétence culturelle de l'enseignant sur le processus de transmission des savoirs sera évoqué. Nous nous intéressons enfin, à la représentation enseignante du collaborateur apprenant et les procédés utilisés dans l'acquisition / l'apprentissage de la langue.

1. Le métier d'enseignant : Modèles et représentations

Chaque enseignant fait partie d'une culture éducative spécifique qui le détermine. Il emprunte des modèles, des représentations et des valeurs « la notion de « culture éducative » contient l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un tissu qui conditionne en partie l'individu enseignant et les apprenants en leur imprimant des habitudes d'apprentissage » (Cicurel, 2011a : 197).

Extrait tiré du corpus E1

- 21 C : *avez-vous un modèle, une représentation d'enseignement ?*
- 22 E1 : **non / tout dépend des classes ++ tout dépend ya aussi le milieu social** + on peut tomber sur des classes qui sont tous gentils+ assez calmes comme on peut tomber sur des classes très bruyantes +et contraignantes **non je ne pense pas qu'il y a un modèle précis dans ma tête**
- 23 C : *donc dans votre façon d'enseigner il n'y a pas d'emprunt d'un modèle d'enseignant que vous avez eu dans le passé ?*
- 24 E1 : **non j'essaie d'instaurer une certaine discipline** + comme les classes sont souvent chargées ++ **donc je n'aimerais pas que certains empêchent d'autres ceux qui veulent travailler d'écouter et de suivre d + donc je suis un petit peu sévère mais sans sans exagération** comme je dis je suis sévère +je ne leur enlève pas de point je ne les insulte pas mais j'essaie d'avoir un caractère imposant en classe++ **de nature je suis sévère (ESD/E1)**

L'enseignante E1 déclare n'avoir pas de modèle précis dans sa façon d'enseigner « *non je ne pense pas qu'il y a un modèle précis dans ma tête* », elle met en relief le contexte classe qui a des effets sur le climat de travail en classe et sur sa façon de se comporter. Elle insiste sur le fait qu'elle ne s'est pas inspirée d'autres enseignants ; elle fait en sorte de garder un climat de travail favorable, en instaurant une certaine « discipline » en classe d'autant plus que les élèves sont nombreux et la classe surchargée. Elle utilise le marqueur conclusif « donc » afin de mettre en lumière sa légitimité et son autorité qui lui permettent d'offrir un climat convenable à l'apprentissage « *donc je n'aimerais pas que certains empêchent d'autres ceux qui veulent travailler d'écouter et de suivre d + donc je suis un petit peu sévère mais sans sans exagération* ». Elle répète à trois reprises l'expression « je suis sévère » en justifiant qu'elle adopte ce trait de caractère « imposant » issu de sa nature tout en étant correcte « *je ne leur enlève pas de point je ne les insulte pas* ». Il apparaît que cette enseignante mise sur sa propre représentation d'enseignement

qui est celle de la présence et de la maîtrise de la classe par l'autorité qu'elle dégage et qu'elle exprime.

Extrait tiré du corpus E2

- 16 E2 : **ben j'avais un modèle une représentation d'enseignement ++ (rire) autrefois (rire)**
- 17 C : *pourquoi autrefois (rire)?*
- 20 E2 : **ben oui parce que autrefois pour moi l'enseignement ça représentait quelque chose de beau + quelque chose qui peut nous mener à un résultat positif+ voilà + je ne sais pas mais maintenant ça a changé +il y a la discipline il y a le manque de respect il y a pas mal de choses qui entrent en jeu.**
- 19 C : *et vous n'y croyez plus à l'enseignement d'aujourd'hui ?*
- 20 E2 : **ce n'est pas que je n'y crois plus + parce que si je n'y croyais pas je ne vais pas continuer + mais je continue quand même à enseigner +mais je n'ai pas toujours la même représentation d'enseignement++ c'est-à-dire je ne suis pas MOTIVÉE comme avant.**
- 21 C : *et dans votre façon d'enseigner + ya t'il un enseignant qui vous a marqué+ et vous essayer peut être de reproduire ce que vous avez appris de lui ?*
- 22 E2 : **nous on essaie toujours de surprendre les élèves on essaie de faire comme par exemple les séances de compréhension de l'oral/ de choisir des supports qui sont motivants on essaie parfois de réduire de ne pas travailler avec le livre pour surprendre pour surprendre les élèves+ pour attirer leur attention et tout ça ++voilà.**
- 23 C : *sinon il n'ya pas de représentation ?*
- 24 E2 : **=il y a une représentation oui oui oui je garde en mémoire certains professeurs +mon professeur de math +au lycée mon professeur de français oui qui travaillait beaucoup plus l'oral la compréhension de l'oral +tout ce qu'il faisait c'était le débat en classe +on écrivait presque rien et c'était intéressant+ mais on avait quand même un bon niveau le niveau permettait de faire ça.**
- 25 C : *aujourd'hui est t-il impossible d'adopter cette méthode, débattre en classe avec vos élèves ?*
- 26 E2 : **tu peux:::tu peux// tu arrives à débattre + mais avec certaines classes(ESD/ E2)**

L'enseignante montre une certaine frustration par rapport à l'idée qu'elle avait de la façon d'enseigner « *autrefois pour moi l'enseignement ça représentait quelque chose de beau +quelque chose qui peut nous mener à un résultat positif* ». L'enseignante déclare qu'elle évolue aujourd'hui dans un contexte difficile caractérisé par l'indiscipline et l'irrespect, ce qui a pour conséquence une maîtrise difficile de la classe. Sa propre « représentation » de l'enseignement est altérée et influe négativement sur sa

motivation« *c'est pour ça je vous ai dit que la représentation que j'avais + c'est pas la même* ».

Dans le TPE 24 l'enseignante dévoile sa représentation de l'enseignant de langue, elle évoque son modèle d'enseignant de mathématiques et spécifiquement son enseignant de français qui favorisait la compréhension de l'oral ; elle exprime clairement une seconde fois sa démotivation ;

Extrait tiré du corpus E3

14 E3 : mon grand père *allah yarahmou* (*paix à son âme*) + **mon défunt grand père oui + qui était euh + (larmes aux yeux) c'est très:: très émouvant** ++ moi j'ai assisté à l'époque où il était directeur d'école primaire + j'ai grandi chez lui + et euh c'était un père c'était un:: un frère pour ses élèves il adoré enseigné + il prenait des heures quand il y avait les enseignants qui s'absenté c'est lui assuré les cours + il était très très très très proche de ses élèves très doux c'était au primaire c'est pas du tout le même contexte + **MAIS j'ai eu cette image de mon grand père *allah yarahmou* qui euh faciliter qui faisait tout pour faciliter l'enseignement à ses élèves** ++ ensuite faut pas ignoré un formateur qui m'a vraiment marqué **monsieur Bitame Younes** ++ et Bitame Younes est **quelqu'un très très très profond humainement très humain qui donne très généreux + Madame Frioui aussi on a fait une formation avec madame Frioui c'est le côté généreux de l'enseignant** ++ **que j'admire** + que je trouve très difficile à:: garder + parce que une fois sur le terrain avec toutes les contraintes qu'on a le manque de respect au quotidien parce que l'école est devenue un lieu très agressif très violent très + différent de ce qui de ce qui était avant + et GARDER son âme généreuse dans l'enseignement c'est:: euh malheureusement ça devient rare malheureusement alors que c'est l'essence même de l'enseignement + un élève surtout dans des quartiers populaires comme celui là + et \ justement à la recherche + de reconnaissance + et d'attention + c'est la seule chose qu'il recherche quand il est agressif c'est qu'il a BESOIN d'attention + quand il est euh quant' il manque de respect c'est qu'il a BESOIN de respect qu'il a BESOIN d'attention qu'il a BESOIN de s'imposer + c'est qu'il exprime un MAL + il exprime un mal être et c'est ça le problème c'est que malheureusement **on a pas eu assez de formation en psychologie pour détecter ce genre de problèmes POUR pouvoir les gérer pour pouvoir les comprendre + sur le tas c'est pas évident + on dit tous oui \ c'est facile \ ça se voit il a des problèmes psychologiques des problèmes familiaux mais SUR le tas PENDANT pendant l'altercation pendant le malentendu qu'il va y avoir COMMENT on va gérer est ce qu'on va rester de marbre + est ce qu'on gère ses nerfs + est ce qu'on lui montre qu'on a mal que ça nous énerve + tout ça c'est VRAIMENT**

difficile à gérer + et on peut éviter ça + juste en essayant d'imposer ou de créer un esprit familial en classe un esprit fraternel en classe + et je vous jure que ça marche toutes mes classes el hamdollah* (Dieu merci) ça marche + des fois on m'appelle maman en classe (sourire)

15 C : *c'est beau*

16 E3 : oui + C'est plus que beau c'est euh **la plus BELLE appellation qu'on peut vous donner en classe + maman** + c'est bon ça veut dire vous êtes dans leur cœur c'est bon (ESD/E3)

L'enseignante novice parle de son grand-père qui représente son principal modèle d'enseignement ; dès qu'elle le cite des émotions surgissent et témoignent de la relation fusionnelle entre eux ; elle vivait chez son grand père qui était directeur d'école primaire, elle le définit comme étant « un père », « un frère » pour ses élèves ; c'était une personne passionnée par l'enseignement, qui éprouvait beaucoup d'amour pour ses élèves. Le « contexte » reconnaît-elle est différent entre « le primaire » et « le lycée » ; elle a été marquée et inspirée par cette relation très étroite que son grand père nouait avec ses élèves pour créer une atmosphère propice à l'apprentissage. Elle cite également ses formateurs de qui elle a gardé l'aspect extrêmement « humain » et « généreux » « l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 1991 : 111). Elle souligne la nécessité de préserver cette « âme généreuse » qui représente selon elle le pilier de l'enseignement et tout particulièrement pour cette catégorie de jeunes. Elle fait référence aux apprenants de son lycée situé dans un « quartier populaire » qui sont en quête de considération « *à la recherche + de reconnaissance + et d'attention* ». Elle estime que quand celle-ci fait défaut, ils se comportent alors en classe de façon rebelle et que c'est leur manière d'exprimer leur « malaise ». Cette enseignante novice évoque les contraintes qu'elle affronte tout en soulignant le manque de « formation en psychologie » qui aurait pu aider à mieux déceler les divers comportements des apprenants et d'y faire face. Elle insiste sur la nécessité de prendre au sérieux cet aspect et pas seulement d'évoquer les « problèmes psychologiques et familiaux » de façon générale. Elle met le doigt sur la gestion de l'instant en classe où l'enseignante désemparée est démunie ; c'est au moment de la survenance d'un obstacle que l'enseignante est amenée à prendre des résolutions opérationnelles. Elle est convaincue « *je vous jure que ça marche* » que la seule façon de gérer tout conflit est de créer une ambiance où règne « un esprit familial » en classe à

l'instar de ce qu'elle a acquis par le passé auprès de son grand-père et de ses formateurs « Non seulement les élèves ont des représentations des comportements et des scénarios qui sont susceptibles de se déployer dans la classe, mais les professeurs eux aussi exercent leur métier selon des modèles de référence plus ou moins explicités (du « maître » à « l'animateur ») (Cicurel, 2011a : 202). L'enseignante déclare considérer ses apprenants comme ses propres enfants, elle manifeste son plaisir et son bien-être quand il lui arrive d'être appelée en classe par ses apprenants par le terme de maman « *la plus BELLE appellation qu'on peut vous donner en classe + maman* ».

L'enseignante évoque les enseignants qui l'ont soutenu lors d'une phase très difficile de son parcours scolaire, elle met en mots l'importance de ces personnes dans la construction de son identité enseignante.

Extrait tiré du corpus E3

25 C : *une ados difficile avez-vous croisé des enseignants qui ont pu vous aider ?*

26 E3 : *y' avait pas pour m'écouter y'en avait pas + je vais pas mentir j'avais mon **grand père *allah yarahmou* (paix à son âme)** + mais euh:: **parmi les enseignants il y avait trois enseignants qui m'ont marqué + une enseignante de français euh madame Ourrad** + c'était la SEULE qui m'encourageait à ECRIRE elle me disait tu as une belle plume essaie de la conserver essaie de BIEN écrire tes idées de continuer à t'exprimer comme tu le fais + elle m'a toujours encouragé à le faire même si je faisais beaucoup de fautes même si je M'ELOIGNAIS je sortais carrément du sujet + elle me disait tu t'éloignes tu sors mais c'est beau de te lire elle m'a marqué y'avait **un prof d'anglais monsieur Bessadik * OH MY GOD * (rire) et euh madame Miliani une prof de français aussi ya eu beaucoup d'enseignants aussi un enseignant d'arabe monsieur Belkadroussi** + chez qui je:: je rattrapais des cours d'arabe + et qui m'a DONNE + qui m'a transmis l'amour de la langue arabe + une langue qu'on nous a fait détester longtemps + on nous a poussé à détester l'arabe + parce qu'on nous traitait d'inculte + on nous traitait de:: déracinés on nous faisait PAS aimer la langue ni la poésie arabe + **on a eu des enseignants qui nous bridé qui qui voulaient qu'on arrive à conjuguer l'arabe *IARAB* (conjugaison) + qu'on arrive à être juste euh correct *fel iarab* (dans la conjugaison)** c'est tout mais transmettre l'amour de la langue la beauté de la langue ça n'existait pas (ESD/E3)*

L'enseignante novice garde en mémoire les enseignants qui l'ont marqué et apporté un soutien particulièrement lors des moments de détresse étant adolescente au lycée. Parmi

ceux-là une enseignante de français l'a souvent incité à « écrire », en découvrant ses compétences en rédaction malgré ses lacunes orthographiques et sa négligence des consignes dans l'expression écrite ; elle l'« encourageait » à garder « sa plume », et que c'était « beau » de lire ses écrits. Egalement, un enseignant de langue arabe chez qui elle prenait des cours supplémentaires lui a permis de renouer et de se réconcilier avec la langue arabe contrairement à d'autres enseignants qui l'ont plutôt poussé à répugner cette langue « *on a eu des enseignants qui nous bridé qui qui voulaient qu'on arrive à conjuguer l'arabe *IARAB*(conjugaison)+ qu'on arrive à être juste euh correcte *fel iarab*(dans la conjugaison)* ». Par la générosité dont ils ont fait preuve et la reconnaissance de ses compétences, ces enseignants ont contribué à la construction de son identité professionnelle et son capital identitaire ; et ont constitué une ressource dans laquelle elle puisait pour s'inspirer de leur style d'enseignement « tout enseignant possède un répertoire didactique – modèles, recettes, scénarios, etc. – qu'il construit et qui se construit au fil des expériences didactiques » (Cicurel, 2011a : 197).

Extrait tiré du corpus E4

- 16 E4 : **j'ai eu de bons enseignants que ce soit de français ou d'autres matières euh + j'irai pas jusqu'à dire que c'est mes modèles + moi je pense que ya pas une méthode parfaite je pense qu'il y a plusieurs méthodes toutes les méthodes ont des points positifs comme des points négatifs c'est à l'enseignant comment dire de jumeler + entre ces méthodes là de prendre ce qui est positif de chaque méthode + j'ai pas un modèle bien précis (ESD/E4)**
- 12 E4 : d'ailleurs c'était un de::: **c'était un de des conseils de nos de notre formateur il nous a dit *zaama* (comme quoi) c'est pas la peine euh de crier enfin de demander aux élèves de se taire il suffit d'élever un peu plus la voix pour que le silence règne en classe voila donc j'ai suivi ses conseils à la lettre**
- 13 C : *c'est votre formateur au niveau de l'établissement ?*
- 14 E4 : non c'est le formateur qu'on a eu +++ on a suivi une petite formation une quinzaine de jours après l'obtention du concours de l'enseignement avec **Monsieur Bitame il nous a quand même donné de bons conseils + en tout cas moi je l'ai suivi à la lettre (EAC/E4)**

L'enseignante novice E4 trouve qu'elle a eu de « bons enseignants » lors de son cursus scolaire mais qu'elle ne les considère pas comme des modèles d'enseignement. Elle déclare s'inspirer des différentes méthodes appliquées par les enseignants et essaie d'adapter en classe ce qui l'intéresse « *c'est à l'enseignant comment dire de jumeler +*

entre ces méthodes là de prendre ce qui est positif de chaque méthode ». Ainsi par exemple pour rétablir l'ordre en classe, il lui suffit simplement de hausser le ton ; cette façon de faire lui a été recommandée par son formateur.

2. Expérience professionnelle dans la pratique de l'action enseignante

L'enseignant lors des verbalisations émet des autodéfinitions caractérisées par des auto-évaluations qui sont en relation avec son expérience, son ancienneté, son vécu.

« les professionnels chevronnés sont rapides, focalisés sur les solutions à partir d'une grande richesse de réponses routinisées, de représentations de connaissance élaborées ; en experts, ils voient un scénario entier en un épisode avant d'agir » (Tochon, 1993a : 135)

Les verbalisations d'enseignants expérimentés et débutants que nous développons ci-dessous, démontrent à quel point la place de l'expérience est en étroite relation avec la pratique enseignante.

Extrait tiré du corpus E1

12 E1 : **les élèves ils ont tendance à::::: à dire que le contraire de bien c'est MAL BENEFIQUE MALEFIQUE** alors que maléfique ça n'a rien à voir le contraire de bénéfique c'est méfait inconvenient donc c'était juste pour faire la remarque pour ne pas qu'il ne fasse **euh j'ai eu cette euh maléfique dans une copie de composition d'une élève de troisième lettre troisième LV 3^{ème} langue euh bon elle parlait des des nouvelles technologiques elles sont bénéfiques et maléfiques** c'est-à-dire ce sont des mots qu'ils ne connaissant pas d'accord il faut dire qu'ils ne sont pas des mots à leur portée donc c'est pourquoi j'ai fait la remarque sur euh bien + bénéfique le contraire ce ne serai pas maléfique (EAC/E1)

Dans cet extrait, l'enseignante chevronnée sait par expérience que les apprenants font souvent la confusion du terme opposé à « bénéfique ». Elle déclare que la plupart des apprenants pensent que le contraire de « bénéfique » est « maléfique ». Elle va même jusqu'à rappeler le contexte dans lequel s'est produite l'erreur « *j'ai eu cette euh maléfique dans une copie de composition d'une élève de troisième lettre troisième LV 3^{ème} langue* ».

Extrait tiré du corpus E1

26 E1 : euh j'essaie de ne pas les::intimider ou bien de les arrêter même quand ils sont hors sujet je leur dit c'est bien + mais ce n'est pas pour aujourd'hui ça on le laisse pour la prochaine fois c'est-à-dire en général je les laisse dire ce qu'ils veulent sans contrainte mais même quand on est hors sujet ça leur fait plaisir donc je les laisse parler ++ pourvu qu'ils arrivent à s'exprimer + **mais ça c'est surtout avec les bonnes classes+ mais avec les classes littéraires il y a personne qui ose dire une phrase +parce qu'ils ont un certain complexe quand même envers la langue les élèves (ESD/E1)**

Dans cet extrait, l'enseignante E1 fait un constat d'après son expérience professionnelle que cette manière de procéder, celle de donner libre cours à la parole quitte à subir une déplanification « *même quand on est hors sujet ça leur fait plaisir donc je les laisse parler* », s'applique seulement avec les « bonnes classes » elle sous-entend les classes scientifiques. Par contre, avec les classes littéraires c'est plus compliqué, elle trouve que ce sont des élèves qui n'ont pas l'audace de prendre la parole en classe « *mais ça c'est surtout avec les bonnes classes + mais avec les classes littéraires il y a personne qui ose dire une phrase* »; cette lacune de participation est due selon elle au « complexe » qu'ils ont vis-à-vis de la langue française.

Extrait tiré du corpus E1

- 31 C : pensez-vous que votre trait de caractère ainsi que vos expériences antérieures influent sur votre façon d'enseigner ?
- 32 E1 : ah oui\ ah oui\ ah oui \avec le temps on apprend beaucoup de choses+ et puis il y a des trucs qu'on faisait quand on est au début de notre carrière on les fait plus maintenant+ parce qu'on apprend au fur et à mesure
- 33 C : par exemple quelles sont les choses que vous faisiez avant et que vous ne faites plus à présent ?
- 32 E1 : au début je crois euh quand un élève me dérangeait je le renvoyais + maintenant je ne le fais plus + je ne renvoie pas les élèves ah non je ne les renvoie pas
- 35 C : pourquoi ?
- 36 E1 : euh parce que parfois il cherche à vous embêter+ juste pour que vous le renvoyez ça lui fait plaisir il a peut être un rendez-vous avec quelqu'un dans la cour++ donc quand vous ne lui donnez pas cette chance donc avec le temps+ c'est-à-dire il va s'adapter à votre façon de travailler en classe++ [...] (ESD/E1)

S'agissant de l'enseignante E1, elle affirme qu'avec les années d'enseignement, elle a accumulé un capital expérience « *avec le temps on apprend beaucoup de choses* », elle déclare aussi qu'elle agit à présent en classe différemment par rapport à ses débuts dans l'enseignement « *ce qu'on faisait quand on est au début de notre carrière on les fait plus maintenant* ». Elle cite l'exemple des élèves perturbateurs qu'elle renvoyait hors de sa classe, chose qu'elle ne fait plus désormais « *quand un élève me dérangeait je le renvoyais + maintenant je ne le fais plus* ». Elle déclare que l'élève finit par s'adapter et à respecter les règles de la classe.

Lors des entretiens, l'enseignante chevronnée E1 parle de son expérience professionnelle et explique clairement qu'elle a un impact majeur dans l'action enseignante ; l'enseignant évolue, se transforme progressivement et se construit des « façons de faire ». Cependant, pour l'enseignante chevronnée E2, la présence de l'expérience professionnelle n'est pas clairement verbalisée mais reconnaît que le facteur expérience est présent mais sans trop s'y attarder.

Les extraits ci-dessous montrent que l'enseignante E2 ne manifeste pas clairement la place de l'expérience dans son action d'enseignement.

Extrait tiré du corpus E2

32E2 : oui\ c'est normal + le caractère fait partie de la personne et les expériences aussi font partie de la personne ++**on ne peut pas enseigner sans faire appel à son expérience à ce qu'on a vécu aussi+ et le caractère fait partie aussi (ESD/E2)**

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante E2 reconnaît que le facteur de l'expérience joue un rôle prépondérant dans l'action professorale, elle ajoute que l'aspect personnel c'est-à-dire le caractère de l'enseignant, influe dans l'action enseignante.

Extrait tiré du corpus E2

20 E2 : je peux pas la mettre en relief parce que là je suis dans un cours de français + **j'ai senti qu'il avait compris qu'il avait compris euh ce que j'attendais mais il n'a pas pu il n'a pas pu s'exprimer en français il m'a donné la réponse en arabe** ça veut dire le message est passé quand même je n'ai pas posé toutes ces questions pour rien mais::: ya le problème d'expression voilà il a compris il est arrivé à / à comprendre contre l'oubli *makdarch yanssahom* (*il ne pouvait pas*

les oublier) c'est contre l'oubli qu'il a écrit ce texte mais::: + voilà
(EAC/E2)

[...]

26 E2 : **c'était impossible qu'ils trouvent le mot anonyme (rire) + c'était impossible qu'ils trouvent le mot ANONYME** donc là / j'étais obligé de donner la réponse + pourtant c'était écrit sur le texte anonyme (EAC/E2)

Grâce à son expérience, l'enseignante E2 arrive à comprendre la pensée de l'apprenant au cours de la réponse, celle-ci qui est formulée en langue arabe plutôt qu'en langue cible « français ». L'essentiel pour elle est que l'apprenant comprenne même s'il n'arrive pas à s'exprimer en langue française. L'enseignante est convaincue que ses apprenants ont des difficultés d'ordre lexical. Ainsi, après une tentative vaine pour trouver le terme « anonyme » chez ses apprenants elle a fini par donner la réponse. Plutôt que de continuer à les questionner elle a fait ce choix sachant que par expérience ils ne vont pas trouver le terme.

Extrait tiré du corpus E3

22 E3 : alors là l'élève **exprime son opinion « * makanch guaa* (il n'y a pas du tout) tourisme en Algérie** » il donne son idée donc **pour le le pousser à développer son idée je réponds en dialectal** +après en général **j'essaie de recadrer en français** mais \ pour savoir le fond de sa pensée+ c'est des littéraires aussi hein faut précisez c'est deuxième lettre + **qu'ils te disent bonjour est un succès (rire) qui écrivent la date correctement c'est déjà énorme (rire) (EAC/E3)**

On constate que l'enseignante novice agit selon une stratégie permettant à son élève d'exprimer son avis, elle lui tolère de prendre la parole en arabe dialectal « *exprime son opinion « * makanchguaa* (il n'y a pas du tout) tourisme en Algérie* » et elle réplique également dans la même langue en « dialectal » ; son objectif est de l'inciter à se libérer et à étendre davantage sa réflexion « *pour le le pousser à développer son idée je réponds en dialectal* ». Par la suite l'enseignante tente de recentrer ses propos en dialectal vers la langue à enseigner « le français » « *j'essaie de recadrer en français* », elle justifie cette façon de faire par le fait que ce sont des classes littéraires dont le niveau est faible « *qu'ils te disent bonjour est un succès (rire) qui écrivent la date correctement c'est déjà énorme (rire)* ». Elle se met à rire de l'exemple cité pour nous faire partager les difficultés rencontrées avec les classes de lettres. Cette enseignante novice malgré le peu d'ancienneté

dans l'enseignement a su comment trouver des alternatives lui permettant de mettre en pratique son action et communiquer des savoirs.

Contrairement à l'enseignante E3, l'enseignante chevronnée E1 marque une certaine démotivation envers les classes littéraires, elle ne traite pas avec eux l'expression libre en classe ; cependant l'enseignante débutante E3 fait le choix de laisser libre cours à leur expression, elle leur permet d'exprimer leurs idées en dialectal et procède après par le recentrage sur la langue cible. Les deux enseignantes ont exprimé, toutes deux, le niveau défaillant des classes littéraires mais chacune adopte sa façon de faire ; l'une préfère l'évitement l'autre la résistance.

La verbalisation de l'enseignante novice développée ci-dessous, démontre à quel point la place de l'expérience professionnelle est en étroite relation avec la pratique enseignante. Notons dans l'extrait qui suit comment l'enseignante novice réagit pour dénouer une situation contraignante.

Extrait tiré du corpus E4

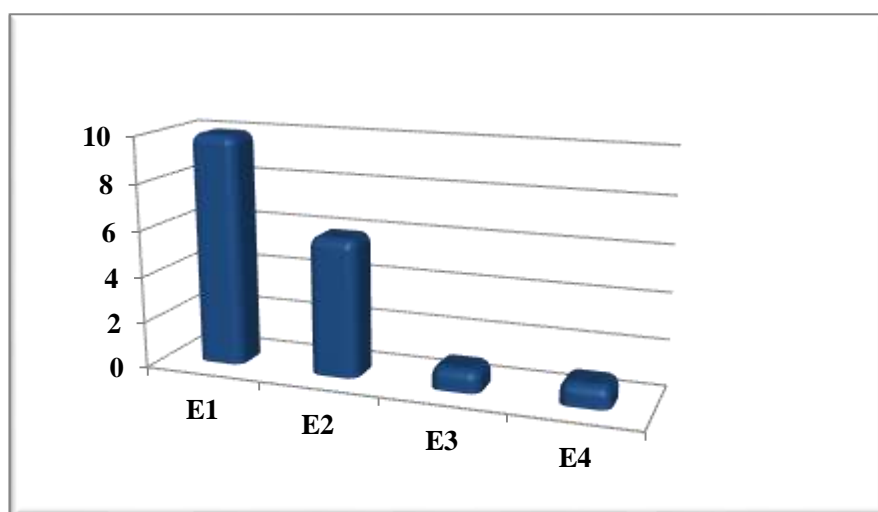
12 E4 : **on apprend avec le temps on apprend à comment vous dire à à gérer ce genre de situation** par exemple quand un élève me pose une question auquel j'ai pas une réponse sois je lui dit que je n'ai pas la réponse à sa question [...] sinon je je leur dit vous vous faites une petite recherche à la maison pour répondre à la question la prochaine fois je les envoie / faire une recherche voilà **(ESD/E4)**

L'enseignante novice E3, face à une situation contraignante en classe, déclare qu'au fil du « temps », elle s'est construite des savoir-faire l'aidant à mieux se sortir de situations embarrassantes voire risquées « *on apprend avec le temps on apprend à comment vous dire à à gérer ce genre de situation* » ; elle dévoile sa posture en adoptant deux attitudes alternatives possibles, soit en avouant clairement ne pas connaître la réponse, soit les incitant à chercher l'information en dehors de la classe.

Le tableau qui suit illustre l'occurrence relative à l'expérience professionnelle dans l'action enseignante concernant les quatre enseignantes.

	Occurrence du code : Expérience d'enseignement /Action enseignante
E1	10
E2	6
E3	1
E4	1
Total	18

**Tableau 23 : Occurrences expérience d'enseignement/Action enseignante
(ESD et EAC)**



**Figure 9 : Occurrences « expérience d'enseignement / action enseignante »
(ESD et EAC)**

Il apparaît que les deux enseignantes chevronnées E1 et E2 ont cité le plus l'impact de l'expérience professionnelle dans leurs actions d'enseignement, et notamment l'enseignante E1 (10/18). Les enseignantes E3 et E4, enseignantes novices ont par contre cité une seule fois cet aspect là. L'écart entre les enseignantes relatives à l'occurrence s'explique par le fait que les expertes ont un capital d'expériences par rapport aux novices qui sont en cours de construction.

3. Image personnelle et image professionnelle : Deux images indissociables

La perception que se fait un individu de son appartenance à un groupe, une communauté, définit et renforce son image personnelle. Cette représentation se construit à partir de symboles, d'opinions et d'évaluations suscités par le groupe et dans lequel il va trouver son style, ce qui le valorise et lui permet de s'adapter, de s'intégrer et renforcer son image professionnelle.

3.1. Inscription du « moi » enseignant dans l'action enseignante

L'enseignement d'une langue étrangère oblige l'enseignant à tenir un discours subjectif. Il agit selon ses propres représentations et ses sentiments « ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture donnée, et en relation avec les autres » (Tap, 1998 : 65). Il s'exprime en faisant référence à son expérience personnelle, à son imagination, en faisant appel à des anecdotes, etc. Le sujet-professeur manifeste ainsi son identité personnelle qui se traduit lors de l'action enseignante.

Dans l'extrait qui suit, on voit de quelle manière, l'enseignante E1 s'implique en abordant son trait de caractère qui est présent lors de l'action d'enseignement.

Extrait tiré du corpus E1

15 C : *lors d'une situation contraignante avec les élèves quelle est votre réaction ?*

16 E1 : =en général bon je parle de moi-même+**en général je n'ai pas de problème avec les élèves** ++ franchement c'est-à-dire c'est vraiment très rare **où par exemple certains élèves réagissent mal + j'essaie de calmer les esprits je ne les insulte pas + dans le pire des cas j'appelle le surveillant** ++en général si vraiment ça dépasse mais sinon en général **ils sont plutôt calmes chez moi les élèves.**

17 C : *à votre avis pourquoi ils sont calmes dans votre séance ?*

18 E1 : **j'ai un air méchant**

19 C : *c'est vrai*

20 E1 : ben oui\c'est ce qu'ils disent les élèves++ que je suis sévère mais au fond je ne les blesse jamais je ne les insulte pas +**mais je crois que j'ai un air assez sévère pour instaurer une certaine discipline en classe**

[...]

37 C : *donc selon vous votre trait de caractère joue un rôle primordial dans votre façon d'être et votre façon d'enseigner ?*

38 E1 : oui\ oui\ il joue il joue ++**faut avoir un caractère imposant il FAUT**

39 C : *vous avez ce caractère là, ce caractère imposant ?*

40 E1 : *oui oui oui j'ai un caractère imposant même chez moi j'ai un caractère quand même assez imposant sans être méchante je ne les frappe pas je ne les insulte pas je ne leur dit pas *HMAR* (âne) par exemple comme tout le monde le dit mais j'ai un caractère imposant comme ça ça me permet quand même de garder un certain calme dans les classes classes tout simplement (ESD/E1)*

L'élément modal « il FAUT » répété à deux reprises, exprime d'emblée la personnalité de l'enseignante et estime que c'est une condition sine qua non « *faut avoir un caractère imposant il FAUT* ». C'est une enseignante qui s'impose « *j'ai un caractère imposant même chez moi j'ai un caractère quand même assez imposant* », elle explique que le fait d'avoir un « *caractère imposant* » ne rime pas avec « *méchanceté* », « *sans être méchante je ne les frappe pas je ne les insulte pas je ne leur dit pas *HMAR* (âne)* ». Elle déclare que son caractère l'aide à mieux maîtriser la classe où le cours peut se dérouler dans la tranquillité sans le brouhaha « *ça ça me permet quand même de garder un certain calme dans les classes classe tout simplement* ». L'enseignante emploie trois fois l'expression « *j'ai un caractère imposant* », c'est une manière d'affirmer son caractère.

Dans cet extrait l'enseignante E1 confirme encore une fois son caractère autoritaire face à ses apprenants.

Extrait tiré du corpus E1

17 C : *vous demandez aux élèves de poser leurs stylos avec un ton autoritaire y a t'il une raison particulière ?*

18 E1 : *parce qu'ils ne suivent PAS parce qu'ils écrivent en parallèle et quand on écrit en parallèle on ne suit pas + il vaut mieux suivre moi je préfère qu'ils suivent et puis je leur laisse le temps d'écrire je suis autoritaire avec les élèves certes surtout avec les premières années parce que bon ce sont de nouveaux élèves quand ils viennent du / CEM ils ont l'impression qu'ils ont grandit \ qu'ils sont au lycée \ qu'ils peuvent faire plein de choses de toute façon je suis autoritaire avec toutes les classes avec tous les élèves donc c'est un caractère *wala* (ou) je ne sais pas sans être méchante hein d'accord je::: sans être méchante avec eux mais *ngouleka haja* (je te dis une chose) si tu n'as pas d'autorité *wallah matakadri tkari* (je te jure que tu ne pourras pas enseigner) + les classes *hado fihom* (ceux là ils ont) 42 élèves alors gérer 42 esprits + non c'est pas possible chaque élève a sa façon de s'asseoir il a son vécu il a sa petite histoire derrière (EAC/E1)*

L'enseignante chevronnée E1 réagit de manière autoritaire avec les élèves qui écrivent sur leurs cahiers pendant qu'elle fait le cours. Elle avoue et reconnaît son caractère « autoritaire » par l'emploi de l'élément modal « certes » qui met l'accent sur son trait de caractère. Elle déclare qu'elle fait usage d'autorité beaucoup plus avec les nouveaux arrivants au lycée, en l'occurrence, les classes de première année mais aussi avec les apprenants des autres classes. Elle ajoute que son côté imposant lui rend service pour la maîtrise de la classe étant donné que ce sont des classes surchargées regroupant des élèves de différents milieux que l'enseignant doit « gérer » « 42 élèves alors gérer 42 esprits + non c'est pas possible chaque élève a sa façon de s'asseoir il a son vécu il a sa petite histoire derrière ».

Extrait tiré du corpus E2

- 32 E2 : oui\ c'est normal +**le caractère fait partie de la personne et les expériences aussi font partie de la personne ++on ne peut pas enseigner sans faire appel à son expérience à ce qu'on a vécu aussi+** et le caractère fait partie aussi [...]
- 33 C : *vous avez mentionné le terme « peur » pensez-vous qu'il faut que l'enseignant instaure une certaine dictature + pour pouvoir enseigner en paix ?*
- 34 E2 : =non/ non// je suis contre +au contraire + **je voudrais travailler à l'aise dans ma classe à l'aise sans crier +en créant une bonne ambiance avec les élèves + voilà / donc c'est pour ça je vous ai dit que la représentation que j'avais +c'est pas la même mais+++ je travaille toujours comme ça + je travaille à l'aise je ne veux pas que mes élèves aient peur de moi ++ des fois je rencontre des difficultés comme le non respect++ils considèrent ça comme une faiblesse +je ne suis pas très sévère ils prennent ça pour une faiblesse certains élèves pas tous++ ceux qui sont habitués à être traités autrement (ESD/E2)**

L'enseignante E2 reconnaît que le caractère ainsi que les expériences antérieures influent sur la façon et le style d'enseignement, le vécu de l'enseignant y contribue également. Elle souhaite travailler dans une atmosphère sereine, agréable et propice au partage et à l'écoute « *je voudrais travailler à l'aise dans ma classe à l'aise sans crier + en créant une bonne ambiance avec les élèves +voilà* », toutefois, elle est consciente que son trait de caractère ne l'aide pas beaucoup lors de l'accomplissement de sa tâche, elle est souvent face à des élèves qui perturbent le bon déroulement du cours et qui font parfois preuve d'irrespect, elle attribue cela à son caractère indulgent et peu ferme « *ils*

considèrent ça comme une faiblesse + je ne suis pas très sévère ils prennent ça pour une faiblesse certains élèves pas tous ».

Nous nous trouvons devant un contraste où une même enseignante chevronnée, possède un trait de caractère tout à fait différent; si l'enseignante E2 est plutôt indulgente et se qualifie comme étant « non sévère », l'enseignante E1 est plutôt sévère et se qualifie comme étant une personne possédant un caractère « imposant ».

Dans l'extrait de verbalisation qui suit, on voit de quelle manière, l'enseignante E3 s'implique en abordant ses traits de caractère qui sont présents lors de l'action d'enseignement.

Extrait tiré du corpus E3

20 E3 : oui::: beaucoup beaucoup alors **je suis très impulsive** euh ++ MAIS je pense être une personne comment comme on m'appelle souvent **une bonne vivante + j'aime travailler dans une ambiance conviviale drôle surtout j'aime rire j'adore rire et je fais rire mes élèves et j'adore quand t'ils rient en classe j'adore ça et je ris avec eux à plein poumons** + et euh + je m'en fou si les autres n'acceptent pas je m'en fou (rire) parce que **moi j'aime rire + et j'adore les gens drôles et j'adore les réponses drôles ça c'est un trait de caractère que j'ai MAIS AUSSI** pourquoi je suis comme ça + et c'est làle **HIC** de l'histoire c'est que **j'étais une adolescente très très très difficile aussi + j'ai:: refait mon bac au lycée + scolarisé quatre fois + d'accord j'étais une élève excellente après \ une fois adolescente j'ai complètement // j'ai complètement virée de bord on va dire j'étais une ado très très difficile à gérer j'ai fait plein de bêtises je faisais tout pour me faire renvoyer j'agaçais les enseignants en classe juste pour me faire renvoyer je faisais la **CONNE** comme on dit **JUSTE** pour me faire renvoyer du coup c'est pour ça je les laisse s'exprimer je les laisse être drôle + parce que on m'a bridé quand je donnais des réponses drôles pour faire rire mes camarades+ on m'a bridé on voulait pas + en me renvoyait + et c'était facile de se faire renvoyer après mais se faire renvoyer **ça OUVRE** des brèches à pleins pleins pleins de mauvais chemins + j'ai emprunté quelques-uns on va dire et euh justement **JE SAIS** à quoi ça peut mener et justement + j'étais une ado très difficile et perdue j'ai pas envie de les voir de les laisser se perdre+ voilà même les ados **difficiles j'ai pas envie de les laisser se perdre** + si je peux être un appui une confidente + je ne sais pas être un soutien je suis là **(ESD /E3)****

L'enseignante se définit comme une personne qui agit selon son impulsivité « *je suis très impulsive* », une personne qui aime la vie « *une bonne vivante* », son trait de caractère est mis en avant dans sa pratique en classe « *j'aime travailler dans une ambiance conviviale drôle* », c'est une personne qui apprécie raconter des blagues et voir les « *rires* » se propager autour d'elle, tout comme en classe elle accepte les répliques amusantes « *moi j'aime rire et j'adore les gens drôles et j'adore les réponses drôles ça c'est un trait de caractère que j'ai* ». Les éléments modaux tels que « *j'aime* », « *j'adore* », « *rire* », répétés par l'enseignante dénotent l'intensité de l'intérêt qu'elle porte à l'épanouissement en classe avec ses apprenants. Selon elle, le délassement en classe est un préalable, elle justifie ensuite son action, les influences sur son style d'enseignement par rapport à son passé d'apprenante, elle se confie sans complexe et dévoile une adolescence chahutée et compliquée « *j'étais une adolescente très très très difficile aussi + j'ai::: refait mon bac au lycée + scolarité quatre fois* » ; l'enseignante a vraisemblablement vécu des expériences qui l'ont profondément marquées, elle se livre en racontant son manque de repères, une partie très personnelle de son vécu, cette élève qui était brillante qui vire vers un « *chemin* » plein d'embûches. « *J'étais une élève excellente après \ une fois adolescente j'ai complètement // j'ai complètement virée de bord on va dire j'étais une ado très très difficile à gérer j'ai fait plein de bêtises je faisais tout pour me faire renvoyer j'agaçais les enseignants en classe juste pour me faire renvoyer je faisais la CONNE* ». L'enseignante construit son agir en rejetant ce qui lui déplaisait mais surtout ce qui a été la source de son échec lors de son apprentissage, elle reprend à présent systématiquement ce qui lui plaisait et ce qu'elle adorait dans le passé ; une élève libre qui peut s'exprimer et qu'on lui donne droit à la parole et qu'on l'a laissée s'exprimer à son aise même avec humour « *c'est pour ça je les laisse s'exprimer je les laisse être drôle + parce que on m'a bridé quand je donné des réponses drôle pour faire rire mes camarades* ». Enfin compatissante elle ne voudrait pas que ses élèves subissent un dérapage et fassent les frais d'un échec social « *j'ai pas envie de les voir de les laisser se perdre* ».

Extrait tiré du corpus E3

21 C : *c'est votre façon de protéger vos élèves ?*

22 E3 : SURTOUT + SURTOUT + SURTOUT + les **les protéger et les pousser à être créatif** + les::: **laissent s'exprimer** parce qu'ils N'ONT pas d'autres endroits où s'exprimer + **assurer des cours de théâtre avec eux** parce que c'est le seul endroit où ils peuvent faire du théâtre + **les laisser RAPER** j'ai des rappeurs en classe **les laisser**

écrire des textes de rap euh et je pense que parce qu'ils savent que **je suis une ado retardée comme eux que qu'ils m'aiment beaucoup** (rire) je pense qu'ils ont plus de facilité à s'exprimer

23 C : *cette complicité vous l'a ressentez ?*

24 E3 : oui je la vis (ESD/E3)

S'appuyant sur son vécu personnel et sur son passé d'apprenante, cette enseignante engage un mode de fonctionnement qui vise la formation de l'esprit de ses apprenants. Elle joue le rôle de « tuteur » dans sa classe.

Nous sommes face à un contraste dans l'extrait qui suit. L'enseignante E3 explique avec clarté son style d'enseignement, Il y a un lien étroit entre ce qu'elle est, son caractère et son parcours personnel. L'enseignante E4 novice préfère adopter une posture d'évitement.

Extrait tiré du corpus E4

18 E4 : bien sur **je pense qu'un enseignant il doit pas être très susceptible qu'il ne doit pas faire attention à tout ce qu'on dit en classe on doit être un peu plus un peu plus FORT de personnalité** oui je pense que le caractère influe d'une manière ou d'une autre sur le déroulement du cours et de l'enseignement

19 C : *et vos expériences antérieures ?*

20 E4 : je ne **sais pas je ne saurai pas vous dire** est ce que ça influe ou pas (ESD /E4)

Nous constatons dans l'extrait ci-dessus, que l'enseignante conçoit que l'enseignant ne doit pas se formaliser « *il doit pas être très susceptible* » en s'emportant facilement à toutes les remarques et observations faites en classe de la part des apprenants « *il ne doit pas faire attention à tout ce qu'on dit en classe* », elle emploie le pronom personnel « il » puis le « on » elle parle donc au nom des autres enseignants et évite de s'impliquer, et revient par la suite pour dire qu'un enseignant doit faire preuve de courage et d'endurance, elle s'implique tout en évitant d'employer le « je » « *on doit être un peu plus un peu plus FORT de personnalité* », cette enseignante s'appuie sur son expérience en tant qu'enseignante novice pour signifier son caractère comme une empreinte de sa personnalité ; elle affiche son identité d'une manière indirecte, c'est une enseignante qui se construit, qui fait face aux obstacles en allant de l'avant et qui ne donne pas d'importance aux remarques désobligeantes de la part des apprenants. Quant à la question relative à l'impact de son expérience antérieure, l'enseignante déclare ne pas savoir. Encore une fois, elle recourt à l'évitement.

Malgré la différence des corpus pour chaque enseignante concernant l'activité d'apprentissage observée ainsi que d'autres particularités contextuelles, le trait personnel représente le facteur principal qui définit la pratique enseignante c'est-à-dire le « soi » enseignant ; la personnalité de l'enseignant émerge lors de l'action professorale et se construit au fil du temps.

3.2. Auto-évaluation des compétences professionnelles

Les enseignants au moment des verbalisations émettent souvent des auto-évaluations à propos de leur action d'enseignement. Cette auto-évaluation peut être verbalisée par la mise en valeur des points forts ; ou contrairement la reconnaissance des points faibles. Chaque enseignant dégage une image propre à lui de ses compétences professionnelles.

Dans l'extrait ci-dessous, nous allons voir comment l'enseignante experte E1 exprime ses points forts, elle verbalise ses compétences professionnelles en relation avec son expérience d'enseignement.

Extrait tiré du corpus E1

14 E1 : ah oui oui oui oui oui **parce que en général le bien il le remplace par mal le contraire c'est mal donc je savais qu'ils allaient dire maléfique + avec le temps on apprend des choses *twali taaarfi*(tu finis par savoir) comment qu'ils réfléchissent les élèves bon parce qu'ils sont d'un niveau JUSTE moyen en français bon même si c'est une bonne classe dans l'ensemble mais en français surtout dans l'expression / libre *wala* (ou) dans l'expression écrite ils sont un petit peu faibles parce qu'ils ne lisent pas + c'est des enfants qui ne lisent pas / ils sont tout le temps en train d'écrire n'importe quoi sur internet ils tchatchent avec leurs camarades avec le 3 le 9 ils ont des codes spécifiques donc la langue elle se perd + par rapport à::: à autrefois [...] (EAC/E1)**

L'enseignante E1 explique clairement qu'elle était sûre de la réponse de ses élèves ; ces derniers ont tendance à confondre entre le terme « bienfait » et « maléfique » « *parce que en général le bien ils le remplacent par le mal le contraire c'est mal donc je savais qu'ils allaient dire maléfique* », ce qui a motivé cette prise de conscience de ses points forts c'est bien l'expérience professionnelle « *avec le temps on apprend des choses *twali ta3arfi* (tu finis par savoir) comment qu'ils réfléchissent les élèves* », par expérience, elle déduit que l'erreur vient du fait que les élèves sont d'un niveau « moyen » et ne font pas assez d'efforts concernant la « lecture », « *ils sont d'un niveau JUSTE moyen en français*

*bon même si c'est une bonne classe dans l'ensemble mais en français surtout dans l'expression / libre *wala* (ou) dans l'expression écrite ils sont un petit faibles parce qu'ils ne lisent pas », elle fait une comparaison entre l'ancienne et la nouvelle génération ; cette dernière reste très attirée par la nouvelle technologie qui leur fait perdre la langue « ils sont tout le temps en train d'écrire n'importe quoi sur internet ils tchatchent avec leurs camarades avec le 3 le 9 ils ont des codes spécifiques donc la langue elle se perd + par rapport à::: à autrefois ».*

Si dans l'extrait précédent nous avons vu le cas de l'enseignante expérimentée E1 qui met en relief ses points forts et son assurance, l'extrait ci-dessous présente l'enseignante chevronnée E2, qui au contraire met en avant ses points faibles dont elle en est consciente.

Extrait tiré du corpus E2

42 E2 : donc là dans une autre classe par exemple dans la troisième année S2 ils ont trouvé tout de suite dénoncer l'auteur DENONCE+ dénonce les crimes commis par euh le colonialisme français + mais là / je sais pas pourtant ils ont vu normalement deuxième année ils ont vu le le le pour et le contre dénoncer défendre ++ **je suis pas arrivée à::: ++ à les inciter à prono- à DIRE DENONCER ils n'ont pas trouvé** ils ont COMPRIS indirectement il veut oubli- il veut qu'il euh il veut DEFENDRE il veut ACCUSER les français ont TUE ils ont dit ils ont tué il ont assassiné donc euh + **mais ils n'ont pas trouvé le mot DENONCER + ben oui j'étais déçue oui parce que c'est ça le BUT d'un témoignage on témoigne pour dénoncer pour rendre hommage + surtout pour ça**

43 C : *pourquoi à votre avis ils n'ont pas réussi à trouver le mot dénoncer ?*

44 E2 : je ne sais pas DENONCER arriver en terminal ils savent pas ce que ça veut dire le mot dénoncer ne savent pas l'utiliser + **donc SOIT je n'ai pas posé ASSEZ de questions pour qu'ils arrivent à trouver DENONCER SOIT que j'ai MAL formulé mes mes questions SOIT mes élèves ne connaissent pas carrément le mot voilà (EAC/E2)**

L'étonnement de l'enseignante quant à l'ignorance des élèves du terme « dénoncer » l'a surpris du fait qu'ils aient assimilés le sens mais le terme n'a pas été retrouvé par ses apprenants « *mais ils n'ont pas trouvé le mot DENONCER* », elle affirme sa déception, selon elle le terme est le plus important à employer quand on aborde le sujet d'un témoignage, c'est l'objectif même de la séquence d'enseignement « *ben oui j'étais déçue oui parce que c'est ça le BUT d'un témoignage on témoigne pour dénoncer pour rendre hommage + surtout pour ça* », elle aurait souhaité qu'ils arrivent à trouver le terme qu'elle

attendait « dénoncer ». Elle déduit que ses apprenants ignorent le sens du terme « dénoncer » et ont du mal à l'employer. Elle juge que c'est en partie de sa responsabilité, elle utilise trois fois l'auxiliaire être au subjonctif « soit », c'est une forme de prise de conscience de ses points faibles et de doute à la fois « *donc SOIT je n'ai pas posé ASSEZ de questions pour qu'ils arrivent à trouver DENONCER SOIT que j'ai MAL formulé mes questions SOIT mes élèves ne connaissent pas carrément le mot voilà* ». D'abord, elle se reproche le fait de ne pas avoir insisté, acculé, reformulé puis remet en cause les compétences de ses apprenants.

Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante novice E3, s'auto-évalue face à une situation contraignante qu'elle doit gérer.

Extrait tiré du corpus E3

20 E3 : **j'essaie de gérer mais ça se voit que ça m'énervé + je sais que ça se voit je ne sais pas trop gérer mes émotions + ben j'essaie de les recadrer j'essaie de les intéresser c'est pas évident pas tout le temps bon ce jour là je pense que ça a marché aussi + mais ya des fois quand tu leur changes de salle c'est perturbant ça les perturbe ++ on a beaucoup de contraintes et on gère on est obligé de gérer sinon tu abandonnes (EAC/E3)**

L'enseignante novice E3 s'auto-évalue comme étant une personne qui n'arrive pas à contrôler ses « émotions » face à une situation contraignante. Elle pense qu'il s'agit d'une démarche difficile, celle de dissimuler sa colère face à ses apprenants mais se trouve dans l'obligation d'adopter des attitudes en fonction de la situation. L'élément modal « j'essaie » répété à trois reprises met en relief le statut de l'enseignante novice et donne l'impression qu'elle est en lutte de manière permanente face aux innombrables contraintes. Elle s'auto-évalue de manière indirecte comme étant une personne battante qui fait au mieux « *on a beaucoup de contraintes et on gère on est obligé de gérer sinon tu abandonnes* ».

Si l'enseignante novice E3 met en évidence son côté résistant face à une situation contraignante faisant tous les efforts possibles pour gérer les imprévus, l'enseignante E4 s'auto-évalue en exposant ses points faibles.

Extrait tiré du corpus E4

- 02 E4 : **je crois pas que j'ai des problèmes d'interaction / avec mes élèves je trouve que j'arrive quand même à attirer leur attention** euh ils participent enfin je pense que j'arrive à j'arrive à + enfin:: à rendre les cours on va dire plus intéressant **je sais pas après peut être je ne suis pas assez objective (sourire)**
- 03 C : *arrivez-vous à organiser votre temps pour accomplir vos obligations de programme ?*
- 04 E4 : NON j'ai:: **j'ai de sérieux problèmes d'organisation / je suis tout le temps dépassée je me sens tout le temps fatiguée** + euh je ne sais pas si ça n'arrive qu'à moi + où c'est le cas de tout le monde + je manque terriblement de temps voilà + **je n'arrive pas à préparer des fiches** + euh **comment vous dire des fiches dignes de ce nom** on va dire parfois on est obligée de bâcler quoi on a pas le temps de préparer un travail parfait + voilà (**ESD/E4**)

L'enseignante novice E4 pense ne pas avoir de problèmes d'interaction avec ses apprenants, elle renvoie une image peu rassurante de sa personne en employant les expressions suivantes « je crois pas », « je trouve que », « je pense que », « je sais pas », « peut être je ne suis pas assez objective ». Elle s'auto-évalue comme étant une enseignante qui manque d'« organisation », qui est souvent « dépassée » et « fatiguée », elle dévoile son point faible face à la réalisation de ses fiches pédagogiques « *je n'arrive pas à préparer des fiches + euh comment vous dire des fiches dignes de ce nom* », elle trouve que ses fiches ne sont bien préparées et ce, par manque de temps.

3.3. Revendication d'une identité professionnelle

L'enseignant émet des auto-évaluations sur ses compétences. De plus, il revendique une identité professionnelle « moi-enseignant » à partir d'une intention qui diffère des autres enseignants de la même communauté professorale.

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignante verbalise sa manière de faire et met en corrélation la pratique de l'action enseignante et l'identité professionnelle « moi-enseignant ».

Extrait tiré du corpus E1

- 16 E1 : ya pas::: une méthode à suivre un deux trois quatre cinq six sept **parfois le BESOIN de la classe euh vous fait revenir sois en arrière ou bien il vous fait avancer encore un peu plus donc c'était un des points qu'il fallait dont t-il fallait parler *f* (dans)**

l'argumentation le type de texte pour les premières années c'est le texte à thèse donc donc il fallait faire une remarque sur le texte à thèse puis j'ai donné XX les autres types de textes même s'ils l'ont pas en première année mais c'est juste pour leur montrer qu'il y a plusieurs textes argumentatifs (EAC/E1)

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante E1 exprime sa façon de procéder en classe. Pour elle il n'y a pas de mode opératoire précis et linéaire ; c'est plutôt la nécessité du moment qui détermine la marche à suivre et puis la réalisation de l'action « *Ya pas::: une méthode à suivre un deux trois quatre cinq six sept parfois le BESOIN de la classe euh vous fait revenir sois en arrière ou bien il vous fait avancer encore un peu plus* ». C'est elle qui juge les aspects ou éléments nécessaires à aborder en classe « *donc c'était un des points qu'il fallait dont t'il fallait parler *f* (dans) l'argumentation le type de texte pour les premières années c'est le texte à thèse* ». L'élément modal « il fallait » est employé à trois reprises et montre bien la revendication de sa manière de faire de sa démarche, sa pratique propre. Cette répétition du terme justifie cette nécessité ; ce besoin de sa démarche révèle une certaine identité qui la qualifie. Elle fait le choix d'aborder d'autres types de textes argumentatifs malgré que cela ne soit pas exigé dans le programme des premières années scientifiques « *puis j'ai donné XX les autres types de textes même s'ils l'ont pas en première année mais c'est juste pour leur montrer qu'il y a plusieurs textes argumentatifs* ».

L'enseignante chevronnée E1 met l'accent sur le fait que la classe reste un espace où la planification du cours n'a pas toujours sa place. L'enseignant doit s'harmoniser par rapport à la demande de la classe. Tout de même, l'enseignante chevronnée E2, fait en sorte de d'adapter au niveau de la classe.

Extrait tiré du corpus E2

16 E2 : cette classe c'est une classe exceptionnelle peut être mais si vous êtes venue dans une autre classe j'aurai pas posé les mêmes beaucoup de questions pour attendre une seule réponse mais **moi je m'adapte à la situation à la classe voilà donc ça dépend du public que J'AI + voilà + faut::: faut se mettre au niveau des élèves + faut essayer c'est-à-dire de les initier \ euh c'est-à-dire de créer une certaine interaction + entre moi et mes élèves voilà** (EAC/E2)

Dans cet extrait, l'enseignante nous fait part de sa position personnelle, elle prend en considération le niveau de l'ensemble de la classe et elle essaie de s'intégrer à son public

« moi je m'adapte à la situation à la classe voilà donc ça dépend du public que J'AI + voilà », le terme « moi » met en relief sa pratique en classe ; On déduit à travers ce « moi enseignant » une certaine revendication de la façon de faire en classe ; son souci majeur est qu'il y ait un échange entre elle et ses élèves « faut essayer c'est-à-dire de les initier \ euh c'est-à-dire de créer une certaine interaction + entre moi et mes élèves voilà ».

Extrait tiré du corpus E3

12 E3 : **j'ai essayé plusieurs méthodes + mais quand tu fais passer un élève au tableau au moins tu gardes euh ta classe face à toi tu ne leur tourne pas le dos dès que tu as le dos tourné déjà comme ça ils sont incontrôlables quarante en classe + incontrôlables quand tu es face à eux ils sont incontrôlables quand tu leur tournes le dos + personne ne se concentre avec toi on dirait c'est rare en tout cas c'est rare + et je SAIS que dans le dos de l'enseignant j'étais élève (rire) et dans le dos de l'enseignant on fait beaucoup de bêtises donc + de UN l'élève qui passe au tableau va se rappeler de ce qu'il a écrit c'est des élèves différents en général c'est pas tout le temps la même + et les autres pourquoi ? parce que les autres font plus attention à corriger les erreurs de leur camarade donc ça te facilite un peu le boulot (sourire) + et tu gardes un œil sur eux (EAC/E3)**

L'enseignante novice met en mots sa façon de faire, elle déclare avoir tenté plusieurs « méthodes » pour attirer l'attention et la concentration de ses élèves, la stratégie qu'elle a adopté pour maîtriser sa classe surchargée est de faire passer un élève au tableau ; cela lui permet de garder son public « face » à elle « J'ai essayé plusieurs méthodes + mais quand tu fais passer un élève au tableau au moins tu gardes euh ta classe face à toi », elle estime que la difficulté réside dans une classe bondée ce qui rend la tâche de l'enseignant plus difficile. Maintenir leur « concentration » dans le cours « personne ne se concentre avec toi on dirait c'est rare en tout cas c'est rare » est la tâche la plus ardue, elle répète le mot « incontrôlable » à trois reprises pour rappeler la difficulté à garder le calme en classe, elle fait appel à son expérience passée en tant qu'élève pour mieux gérer sa classe « et je SAIS que dans le dos de l'enseignant j'étais élève (rire) et dans le dos de l'enseignant on fait beaucoup de bêtises donc ». L'expression accentuée « Je SAIS » dénote la certitude de ce qui va se produire si elle agit autrement car elle a vécu ces situations du temps où elle était apprenante. L'enseignante novice revendique cette stratégie qu'elle juge être la mieux adaptée pour attirer l'attention de ses élèves ; cette posture permet notamment à l'élève qui se trouve au tableau de mémoriser ce qu'il a inscrit au tableau « de UN l'élève qui passe

au tableau va se rappeler de ce qu'il a écrit », et aux autres élèves à corriger les erreurs de leurs « camarades » « les autres font plus attention à corriger les erreurs de leur camarades ». Elle conclut que cette méthode rend plus aisée son travail « donc ça te facilite un peu le boulot (sourire) + et tu gardes un œil sur eux ».

L'enseignante novice E4 possède quant à elle sa propre façon de faire, elle préfère faire participer l'ensemble de la classe en leur demandant de consulter le dictionnaire chez eux plutôt que de travailler seulement avec les apprenants possédant un smartphone en classe.

Extrait tiré du corpus E4

32 E4 : non non c'était pas question de temps c'était pas par rapport à ça on avait le temps on pouvait le faire en classe seulement **j'ai préféré qu'ils le fassent CHEZ EUX pour qu'ils puissent tout simplement consulter le dictionnaire pour le faire correctement quoi parce que c'est compliqué de le faire sans dictionnaire + voilà tout simplement** + ya des élèves qui ont déjà installé le dictionnaire numérique parfois je leur demande de consulter mais tout le monde n'a pas un smartphone en classe d'accord donc c'est pas toujours évident c'est pour ça et **moi une fois de plus je voulais qu'ils le fassent TOUS pas seulement les élèves qui ont un smartphone ou bien ceux qui ont le dictionnaire sur eux ou bien sur elles (EAC/E4)**

Dans cet extrait, l'enseignante novice E4 marque son identité professionnelle en sollicitant ses apprenants à faire le travail de recherche des mots difficiles à la maison plutôt que de le faire en classe ; ainsi pour des raisons d'équité ses apprenants auront tous l'opportunité d'utiliser le dictionnaire et de répondre correctement à l'exercice demandé en classe. Elle déclare que ce serait difficile de le faire sans cette recherche. Elle explique qu'elle aurait pu le travailler en classe mais certains de ses apprenants ne possèdent pas de Smartphone. Son identité professionnelle se révèle par l'expression « *j'ai préféré qu'ils le fassent CHEZ EUX* », c'est là où apparaît sa propre façon de faire. Son souhait était de faire travailler l'ensemble de ses apprenants.

3.4. Entre identité personnelle et identité communautaire

C'est à travers les discours d'enseignants qu'apparaît l'intention de l'enseignant de mettre en avant son identité personnelle « moi-enseignant ». Il revendique son identité en la transposant avec l'identité communautaire « nous-enseignant ».

Extrait tiré du corpus E1

04 E1 : ah oui normal sans problème **c'est une question d'autorité aussi attention ya des enseignants qui ne maitrisent PAS leur classe** c'est pas parce que j'ai fait une remarque déplacée *wala* (ou) qui était hors du cours que ça va perturber la suite du cours **c'est une question de personnalité et de présence du prof + je peux raconter une blague euh faire une remarque euh + parler d'autres choses et revenir rapidement au cours y a pas de problème c'est-à-dire ça reste euh ça reste une question de présence euh du prof et de son autorité sur la classe ya certains profs qui n'arrivent jamais à démarrer le cours + ils parlent avec les deux élèves qu'il a devant + le reste ++ il est hors champ (EAC/E1)**

L'enseignante marque son identité, elle se définit comme une enseignante autoritaire « *c'est une question d'autorité aussi attention* » ; le terme « *attention* » prononcé par l'enseignante reflète fortement son caractère imposant une position démarquée, contrairement à quelques enseignants qui sont plutôt l'opposé de ce qu'elle est, qui sont dans l'incapacité de gérer leur classe, elle se compare aux autres enseignants qui font partie de la même communauté « *ya des enseignants qui ne maitrisent PAS leurs classes* ». Elle insiste sur « la personnalité » de l'enseignant qui est la base de l'enseignement « *c'est une question de personnalité et de présence du prof* », elle met en mots sa facilité à s'adapter comme elle le sent en cours, c'est elle le maître, elle fait apparaître son expérience ainsi que son savoir-faire à gérer et maîtriser la classe « *je peux raconter une blague euh faire une remarque euh + parler d'autres choses et revenir rapidement au cours ya pas de problème* », elle reformule son idée par rapport à la maîtrise de la classe pour dire que la gestion de la classe se résume par rapport au caractère imposant de l'enseignant et de la posture qu'il adopte « *c'est-à-dire ça reste euh ça reste une question de présence euh du prof et de son autorité sur la classe* ». Elle se positionne par rapport aux autres enseignants, elle expose son image en la comparant à ses collègues, elle fait preuve de valorisation indirecte de sa personne en tant qu'enseignante « moi enseignant » en abordant le cas de quelques enseignants « nous enseignants » n'arrivant pas à maîtriser leur classes « *ya certains profs qui n'arrivent ja:::mais à démarrer le cours + ils parlent avec les deux élèves qu'il a devant + le reste ++ il est hors champ* ».

On est devant un contraste flagrant, l'enseignante expérimentée aborde le même thème de la gestion de la classe mais le « moi enseignant » par rapport au « nous

enseignant » est plutôt dévalorisé. L'enseignante chevronnée le verbalise d'une manière indirecte.

Extrait tiré du corpus E2

32E2 : [...] **il y a certains professeurs par exemple qui arrivent à maîtriser la classe +sans même pas crier sans rien (rire) vous voyez (rire) donc ça fait partie de leur caractère+ les élèves ont peur d'eux (rire) ++mais il y a d'autres non s'ils ne te respectent pas + c'est le respect+ j'impose le respect à ma manière (ESD/E2)**

L'enseignante, dans cet extrait, cite l'influence du caractère de « certains » de ses pairs dans la maîtrise de la classe « *certaines professeurs par exemple qui arrivent à maîtriser la classe* ». Pour elle la maîtrise de la classe passe par l'autorité et reste un élément déterminant agissant sur le bon déroulement du cours ; elle fait référence au « nous enseignants » pour aborder le « moi enseignant » mais d'une manière très subtile pour évoquer indirectement sa difficulté face à la gestion et à la discipline en classe « *il y a certains professeurs par exemple qui arrivent à maîtriser la classe + sans même pas crier sans rien (rire) vous voyez (rises) donc ça fait partie de leur caractère+ les élèves ont peur d'eux (rire)* » ; l'enseignante en citant le caractère du « nous enseignants » accompagne cela par des rires répétés, ce rire exprime est une gêne vis-à-vis de son identité personnelle qui diffère de celle de ses pairs.

Extrait tiré du corpus E3

04 E3 : [...] **moi je préfère être sympa avec eux après \ y'en a qui aiment pas je les comprends je dis pas que c'est la meilleure méthode au monde + ya certains enseignants qui n'aiment pas qu'on parle de facebook en classe où qu'on soit aussi ouvert et les laisser s'exprimer librement + moi j'ai un contact facebook avec mes enfants + donc euh quand j'ai lu catastrophique tout le monde la regardé+ parce que c'est miss catastrophe quand j'ai dit pourquoi tu regardes vers Sabrina + elle m'a dit son facebook c'est miss catastrophe (EAC/E3)**

Dans cet extrait, l'enseignante E3 marque son identité personnelle en relation avec sa façon d'agir envers ses apprenants, elle a fait le choix d'être « sympa » et « ouverte » avec eux « *moi je préfère être sympa avec eux* », « *moi j'ai un contact facebook avec mes enfants* », elle met en relief la différence existante entre elle et certains de ses collègues,

qui ne sont pas du même avis et qui d'ailleurs respecte ce choix « *y'en a qui aiment pas je les comprends je dis pas que c'est la meilleure méthode au monde.* »

Extrait tiré du corpus E4

08 E4 : ben **on parle à haute voix** pour attirer leur attention / pour leur dire **qu'on est là / qu'on est** / voilà pour pour qu'ils parlent pas parce qu'une fois que **l'enseignant prend la parole parle à haute voix** et tous les élèves se taisent c'est pour ça que **je parle à haute voix (EAC/E4)**

L'enseignante novice E4 justifie la posture adoptée en classe en parlant à voix haute pour marquer son territoire d'abord et puis sa personne. Par l'utilisation du pronom indéfini « on », elle implique la sphère enseignante dans son ensemble et légitime ainsi son action enseignante.

Le tableau qui suit illustre l'occurrence relative à l'image personnelle et professionnelle dans l'action enseignante concernant les quatre enseignantes.

Occurrences du code : Image personnelle et image professionnelle				
	Inscription du « moi » enseignant dans l'action enseignante	Auto-évaluation des compétences professionnelles	Revendication de l'identité enseignante	Identité personnelle/ identité communautaire
E1	15	9	7	3
E2	15	13	8	4
E3	26	9	12	6
E4	14	12	11	9
Total	70	43	38	22

Tableau 24 : Occurrences « image personnelle et image professionnelle » (ESD et EAC)

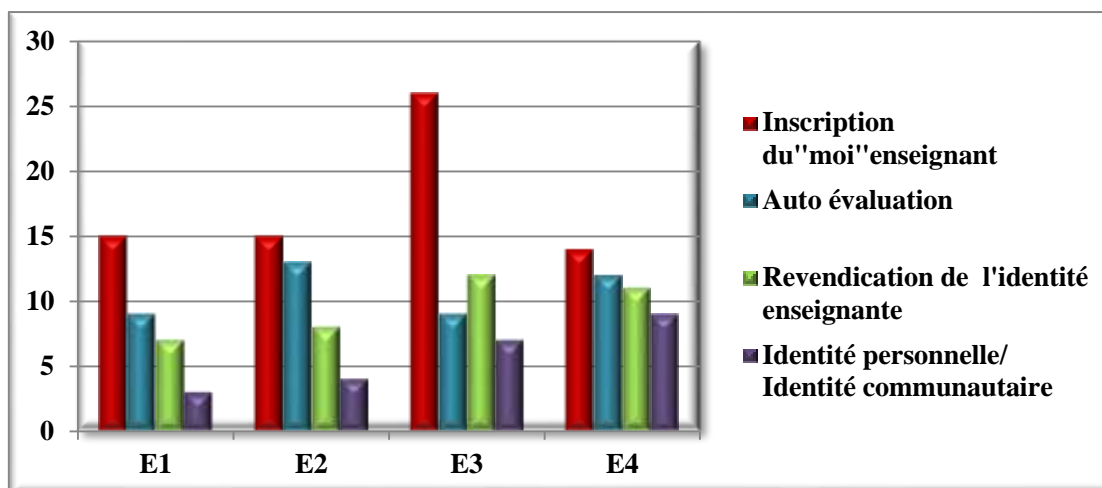


Figure 10 : Occurrences « image personnelle et image professionnelle » (ESD et EAC)

Le tableau ci-dessus permet de mettre en évidence le style discursif des quatre enseignantes. E3, enseignante novice n'hésite pas à mettre à nu son « inscription du moi » à savoir la perception de sa propre personne « image de soi » dans les entretiens (26 /70). Les autres enseignantes parlent moins de leur image personnelle.

Nous constatons que les deux enseignantes (E2, E4) enregistrent le plus grand nombre d'auto-évaluation ; l'enseignante E2 est une enseignante experte, l'enseignante E4 est une enseignante novice. Ainsi nous pouvons déduire que le plus grand nombre d'auto-évaluation n'est pas le fait forcément des enseignantes expertes mais aussi des enseignantes novices. Il apparaît que le trait de caractère est déterminant.

Les deux enseignantes (E3, E4) malgré leur appartenance au statut de novice, ce sont celles qui revendiquent le plus leur identité professionnelle et leur positionnement dans une catégorie. Il semble que ces enseignantes novices essaient de s'impliquer davantage dans leur métier. Les représentations personnelles héritées dans des contextes et un environnement particuliers ainsi que la personnalité de l'enseignant façonnent elles aussi une identité professionnelle.

4. Image de « soi instantanée »

Les multiples échanges avec les enseignants ont permis d'établir un portrait pour chacun des participants, mais aussi une image de soi diversifiée tant sur le plan professionnel, individuel, identitaire et statutaire. Les images plurielles de soi identifiables chez un seul enseignant en sont témoin. L'influence du contexte est déterminante et se

traduit fortement dans la construction de l'image de soi « instantanée » à la suite de laquelle, l'enseignant verbalise son ressenti dans une situation singulière.

Extrait tiré du corpus E4

05 C : *comment vous définissez votre réaction face à l'élève qui demande la définition du terme plaine?*

06 E4 : ben il m'a posé la question ça veut dire quoi une plaine alors que alors que ça fait \ partie de l'exercice quoi il y avait il y avait un ensemble de termes et un ensemble de définition donc c'était à lui de trouver la réponse donc c'est ce que je lui ai dit + de trouver lui-même la réponse + enfin je ne sais pas **les là je viens de remarquer que je parle avec on me dit souvent on me dit les collègues on t'entend ils m'entendent quand j'explique euh pour moi c'était pas / c'était pas un défaut quoi mais là je je me rends compte que ça peut être un défaut trop FORT quand même je trouve maintenant que je la vois la vidéo je me rends compte**

07 C : *vous parlez à haute voix pour quelle raison ?*

08 E4 : **ben on parle à haute voix pour attirer leur attention / pour leur dire qu'on est là / qu'on est / voilà pour pour qu'ils parlent pas parce qu'une fois que l'enseignant prend la parole parle à haute voix et tout les élèves se taisent c'est pour ça que je parle à haute voix (EAC/E4)**

L'enseignante novice E2 explique dans cet extrait sa prise de conscience sur le fait qu'elle parle fort en classe, elle confirme les propos de ses collègues qui lui ont fait la remarque concernant l'intensité de sa voix très audible et reconnaît que cela pouvait être un « défaut » au moment du visionnage de la vidéo « *maintenant que je la vois la vidéo je me rends compte* ». Elle accentue le terme « FORT » qui marque son étonnement face à sa prise de parole en classe. Elle emploie l'expression « je me rends compte » à deux reprises cela explique sa reconnaissance et sa prise de conscience. Elle justifie cette attitude en classe afin d'« attirer l'attention » de ses apprenants, une façon à elle de marquer sa présence. Elever le ton de sa voix permet de faire taire les apprenants et de les maîtriser « *parce qu'une fois que l'enseignant prend la parole parle à haute voix et tout les élèves se taisent* ». L'enseignante parle au nom des autres enseignants, évite d'employer le « je », elle implique la sphère professorale « l'enseignant » par l'emploi du pronom indéfini « on » afin de justifier l'attitude adoptée en classe.

Extrait tiré du corpus E2

36 E2 : torture (rire) + c'est une TORTURE tu poses la question et tu reposes et finalement (rire)

37 C : *c'est-à-dire*

38 E2 : c'est pas une torture pour moi c'est une torture pour eux pour trouver la réponse moi je fais mon travail (rire) + je les torture mes élèves (rire)

39 C : *torture spirituelle (rire)*

40 E2 : voila (rire) il faut qu'ils réfléchissent il faut qu'ils trouvent il faut qu'ils cherchent (EAC/E2)

L'enseignante chevronnée E2 exprime avec humour les difficultés rencontrées par ses apprenants à propos de la visée communicative du texte historique. Elle se rend compte lors du visionnage de la vidéo qu'elle est en train d'acculer, persévérer voire faire souffrir ses apprenants par la série de sollicitations exagérées pour retrouver le terme recherché et avoue l'échec de ses tentatives « *Torture (rire) + c'est une TORTURE tu poses la question et tu reposes et finalement (rire)* ». Elle déclare que les sollicitations tant répétées sont assimilées à une « torture » dirigée envers les apprenants et non pas pour elle.

5. Le « moi enseignant » : une compétence culturelle

Souvent l'enseignant fait appel à son répertoire culturel pour mieux expliquer ses propos. Cette façon de faire permet un éclairage supplémentaire et une compréhension plus aisée, mais aussi d'animer la vie en classe. Ainsi faisant, l'enseignant participe à enrichir le processus de transmission des savoirs.

Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante chevronnée E1 donne l'exemple du terme « clonage » dans son cours d'argumentation étant donné qu'il s'agit d'un sujet d'actualité. Elle fait appel à ses compétences culturelles pour leur expliquer ce qu'est le clonage.

Extrait tiré du corpus E1

31 C : *avez-vous un penchant pour les sujets scientifiques notamment biologique ?*

32 E1 : non non non pas vraiment + c'est venu juste comme ça parce que c'est:: **un thème d'actualité on en parle beaucoup à la télé bon les élèves ils sont pas informés parce qu'ils ne suivent PAS + les infos / ils ne sont pas suffisamment cultivés + mais le clonage est un sujet d'actualité + dans le monde entier ++** mais je ne suis pas très portée sur ces thèmes là d'accord

- 33 C : *vous vous êtes rendu compte qu'il fallait d'abord expliquer le terme clonage avant de continuer votre développement ? qu'est-ce que vous en pensez ?*
- 34 E1 : **tout dépend du déroulement tout dépend des classes donc euh j'ai compris qu'ils n'avaient pas compris qu'est ce que c'est le mot clonage** donc ce que ++ je suis revenu sur euh j'ai essayé d'expliquer pour que ce que je vais dire après sois ::: compris (EAC/E1)

L'enseignante chevronnée E1 a donné l'exemple du clonage jugeant qu'il s'agit d'un « thème d'actualité ». Connaissant le niveau culturel de ses apprenants elle a pris l'initiative de leur soumettre ce sujet d'actualité qu'est le clonage. Elle a jugé que le sujet est intéressant et que ses apprenants soient informés. Ainsi elle a joint l'aspect culturel et sa connaissance du sujet à l'explication du cours.

Extrait tiré du corpus E3

- 09 C : *vous avez fait référence à la Syrie pour que vos élèves comprennent le mot scandaleux pourquoi avez-vous choisi comme exemple la Syrie ?*
- 10 E3 : **ben c'est l'actualité ++et euh les arabes enfin les pays qui se prétendent arabes musulmans restent les bras croisés à regarder ce qui se passe + c'est scandaleux on peut pas avoir ce genre de comportement + au lieu au lieu de de de trouver un exemple / sur la tenue vestimentaire d'une fille ou d'un garçon ou sur le comportement dehors ya plus important que ça + ya les affaires réellement HUMAINES après l'apparence physique ou vestimentaire de quelqu'un on s'en fout moi je trouve pas ça scandaleux mais ce qui ce passe en Syrie et le fait que les pays qui se prétendent musulmans arabes ne réagissent pas c'est scandaleux + d'une pierre deux coups on fait passer une petite leçon de morale et euh (EAC/E3)**

L'enseignante novice E3 a choisi de prendre comme exemple la situation actuelle de la Syrie afin de faire comprendre à ses apprenants le terme « scandaleux ». Elle pense que c'est un sujet d'actualité ce qui explique le choix de cet exemple. Elle déclare qu'elle préfère donner un exemple sur un sujet actuel et qui relève de l'aspect humain plutôt qu'un exemple qui n'apporte aucun intérêt à l'apprenant « *au lieu au lieu de de de trouver un exemple / sur la tenue vestimentaire d'une fille ou d'un garçon ou sur le comportement dehors ya plus important que ça + ya les affaires réellement HUMAINES* ». Elle reconnaît qu'elle saisit des occasions afin de joindre l'explicatif et le culturel.

Dans l'extrait qui suit, la compétence culturelle de l'enseignante E3 apparaît clairement, elle verbalise à propos de sa passion pour l'histoire architecturale dans le but de les informer et les sensibiliser sur le patrimoine.

Extrait tiré du corpus E3

29 C : *avez-vous une passion pour l'histoire ?*

30 E3 : pas plus que ça non + non **j'ai une passion pour l'architecture** d'où mon intérêt à SDH⁹⁴ + l'architecture l'histoire architecturale des lieux + euh oui \ c'est les traces + historiques de passages de certains avant nous + **mais surtout eux pour l'orientation parce qu'on leur parle pas de ça on leur parle jamais de ça ils sont au lycée sans savoir exactement ce qu'il y a à l'université sans savoir ce qu'ils veulent faire après** + je suis influencée par mon cousin surtout avec qui euh je partage beaucoup de choses Sofiane + lui est architecte de formation + on parle SOUVENT d'architecture mais vraiment BEAUCOUP + et aussi avec **les associations + quand on est en contact avec bel horizon⁹⁵ sdh c'est automatiquement des traces euh architecturales automatiquement et \ en plus on est sorti on est parti à sdh + on est parti à sdh on est parti voir sdh ++ c'est important / de savoir euh d'où l'on vient + de connaître l'histoire de son pays l'histoire des bâtiments qui marque + c'est comme une // éducation visuelle on va dire (EAC/E3)**

L'enseignante novice E3 met en mots « sa passion » pour l'architecture ce qui justifie son implication active dans les associations « SDH » et « bel horizon ». Elle précise que si elle consacre du temps pour parler de ce sujet c'est pour partager avec ses apprenants non seulement sa passion mais aussi cela pourrait être utile pour leur orientation future. Elle va même prendre l'initiative d'organiser une sortie culturelle avec ses apprenants convaincue que cela va participer à leur culture. Il apparaît clairement que cette enseignante pourtant novice considère que la transmission des savoirs passe aussi par l'aspect culturel.

6. Représentation et rôle de l'enseignant de langue FLE

Apprenants et enseignant de FLE collaborent ensemble au sein de la sphère classe dans le processus d'apprentissage. L'enseignant verbalise souvent ses représentations et son rôle par rapport à l'apprenant. Chaque enseignant possède sa propre image vis-à-vis de

⁹⁴ SDH : Association qui œuvre pour la protection et la sauvegarde du patrimoine historique et participe à la reconnaissance des métiers traditionnels du bâti ancien.

⁹⁵ Bel Horizon : Association qui a pour mission la sauvegarde et la réhabilitation du patrimoine historique et naturel oranais.

ce dernier que ce soit apprenant groupe, apprenant en tant qu'individu ou apprenant en général.

6.1. Représentation de l'apprenant chez l'enseignant de langue FLE

Le travail de l'enseignant est centré sur l'apprenant, le sujet-actant c'est lui l'évaluateur ; souvent il est amené à exprimer ses impressions, ses ressentis, ses difficultés en rapport des apprenants. Les extraits ci-dessous, traitent des verbalisations des enseignants au sujet des apprenants.

Extrait tiré du corpus E1

- 01 C : *rencontrez-vous des difficultés à interagir avec vos élèves ?*
- 02E1 : oui \ parfois + avec **certains élèves surtout avec les littéraires** *zaama*+ **mais avec les scientifiques en général ça marche bien**
- 03 C : *donc généralement c'est avec les littéraires que vous avez le plus de mal à communiquer ?*
- 04E1 : ah c'est **les littéraires qui posent problème ++les problèmes+++ de::langue de grand problème de langue + ils ont du mal::à construire des phrases correctes même parfois la compréhension de la question**
- 05C : *et selon vous c'est dû à quoi ?*
- 06E1 : c'est parce que c'est des élèves qui ne devraient +++ **qui n'ont aucun profil ils n'ont pas de base** d'abord +ils n'ont pas de base +donc ils n'ont aucun profil ni scientifique ni mathématique donc **au lieu de les renvoyer dans la rue ben ils forment avec eux des classes de lettres**
- 07C : *pensez-vous que les renvoyer dans la rue est une solution ?*
- 08E1 : ce n'est pas une solution + mais aussi **faire des classes avec des élèves qui n'ont aucun niveau ce n'est pas une solution** + ce n'est pas une solution quand même.
- 09C : *qu'est ce que vous suggérez dans ce cas ?*
- 10E1 : **moi je pense qui qui::: qu'il faudra réadapter le programme selon leur niveau parce qu' ils sont d'un niveau assez faible+** puisqu'ils font la même chose avec les scientifiques *alabalki* (*tu le sais*) ils font la même chose avec les scientifiques ils font exactement la même chose c'est les mêmes exercices +c'est les mêmes cours + **ils devraient euh consacrer un peu plus de temps à la langue +et puis il faut qu'il y ait un peu de volonté de la part des élèves aussi+ c'est-à-dire le prof c'est pas en 3 à 4 heures faire d'un élève (ESD/E1)**

L'enseignante E1 fait part de ses difficultés de communication et d'échange avec les apprenants de filière lettres « *certaines élèves surtout avec les littéraires* », contrairement

aux élèves des filières sciences l'interaction se déroule plutôt bien « *avec les scientifiques en général ça marche bien* ». Elle avoue que les apprenants « littéraires » causent réellement des « problèmes » au niveau de la communication « *de grands problèmes de langue* », les lacunes sont centrées spécifiquement sur la langue, la syntaxe + « *ils ont du mal::à construire des phrases correctes* » ainsi qu'au niveau du sens « *la compréhension de la question* ». Elle atteste que ses « apprenants groupe » n'ont pas le niveau « *qui n'ont aucun profil ils n'ont pas de base* » qui leur permet de poursuivre normalement leur cursus scolaire et propose même de les déscolariser « *au lieu de les renvoyer dans la rue ben ils forment avec eux des classes de lettres* ». Dans le cas contraire, elle suggère la nécessité de réformer le programme scolaire de ces classes afin qu'ils puissent poursuivre une scolarisation adaptée « *moi je pense qui qui::qu'il faudra réadapter le programme selon leur niveau* », elle pense qu'ils doivent faire plus d'efforts concernant cette langue étrangère FLE « *ils devraient euh consacrer un peu plus de temps à la langue* » et surtout s'armer de persévérance « *il faut qu'il y ait un peu de volonté de la part des élèves* », l'enseignant à lui seul ne peut pas faire grand chose. Elle renvoie une image dépréciative (péjorative) des apprenants groupes « lettres ».

L'enseignante chevronnée E2 rencontre des difficultés tout comme sa collègue E1 en ce qui concerne le volet interactionnel en classe avec les apprenants de classes de « lettres » ; elle met en mot la source de cette difficulté.

Extrait tiré du corpus E1

- 01 C : *rencontrez-vous des difficultés à interagir avec vos élèves ?*
- 02E2 : eu::h je rencontre surtout des difficultés **avec les classes de lettres+** avec les classes de lettre+ avec les classes scientifiques **heuu avec les scientifiques le:::message passe** +mais avec les littéraires surtout certaines classes comme la 2^{ème} année L2 de cette année le message ne passe pas vraiment.
- 03 C : *et c'est dû à quoi+ à quoi à votre avis ?*
- 04E2 : par rapport au niveau je pense à l'intérêt des l'élèves **c'est par rapport au niveau et à l'intérêt aussi ils ne s'intéressent pas la majorité ne s'intéressent pas.**
- 05 C : *ils ne s'intéressent pas c'est par rapport à leur niveau ?*
- 06E2 : je ne sais pas par rapport au niveau + **par rapport aux idées préconçues à propos du français voilà (ESD/E1)**

Pour l'enseignante E2 avec les classes « lettres » les échanges nécessaires à l'apprentissage sont quasi impossibles ; de part son expérience elle sait que ces classes

représentent une difficulté pour l'enseignant, elle cite la classe 2^{ème} année (2L2) qu'elle a eu au cours de l'année 2016 / 2017, et considère que cette classe est en grande difficulté, et trouve que le « *message ne passe pas* ». Elle attribue cette difficulté à la faiblesse du niveau scolaire et au manque d'intérêt de ses apprenants. Elle pense qu'ils ne « s'intéressent pas » parce qu'ils ont des représentations péjoratives vis-à-vis de la langue française « idées préconçues à propos du français ».

Extrait tiré du corpus E1

02E2 : beh je trouve les élèves + sont:: **sont passifs en général par rapport au:: au cours** + étant donné que / le texte c'est un peu / quand même **le texte choisi dans le manuel est un peu difficile par rapport au niveau de :: des 3ème GE** de troisième gestion + mais quand même je pense qu'ils sont arrivés quand même à:: **à saisir le sens général du texte** certains éléments déterminer l'image du texte les éléments périphériques euh quand encore + les de:: la marque la présence de l'auteur **(EAC/E2)**

L'enseignante expérimentée trouve que ses apprenants en général ne manifestent pas un grand intérêt au cours. Ils sont très peu actifs vis-à-vis de la séance « *sont passifs en général* » ; elle justifie cette passivité par rapport à son choix du support le qualifiant de « difficile », par rapport au niveau de ses élèves « *le texte choisi dans le manuel est un peu difficile par rapport au niveau de :: des 3ème GE* ». Elle pense qu'ils ont réussi « quand même » à discerner la compréhension du texte d'une manière globale.

Extrait tiré du corpus E3

26 E3 : donc on le laisse s'exprimer en dialectale + **Je vois pas pourquoi brider un enfant** + surtout Anouar hein surtout ce genre d'élève c'est des élèves qui sont hyper actifs qui ont besoin de:: de se mettre en valeur de se mettre en valeur de se monter de séduire un peu l'enseignant en lui disant voilà je suis intelligent j'ai des réponses et tout + je les laisse répondre + je ne peux pas les brider c'est impossible moi je peux pas empêcher un enfant de s'exprimer pour ne le faire que dans une seule langue **(EAC/E3)**

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante E3, verbalise au nom de l'apprenant en tant qu'individu « Anouar » qui prend la parole et s'exprime en arabe dialectal. L'enseignante donne libre cours à son expression ; le stopper reste une affaire impossible pour cette enseignante novice, elle n'y voit pas l'intérêt « *je vois pas pourquoi brider un enfant* ».

Elle représente « Anouar » comme faisant partie du groupe « hyper actifs », qui ressent le besoin de mettre sa personnalité en relief « *se mettre en valeur* » et d'essayer de plaire, de surprendre l'enseignant « *de séduire un peu l'enseignant* ». Elle fait preuve de souplesse et d'indulgence avec cette catégorie d'apprenant en les laissant prendre parole et d'échanger leurs idées en accordant peu d'importance à la langue utilisée.

6.2. Donner goût à la langue

Lors de l'activité d'enseignement / apprentissage, l'enseignant a pour rôle d'atteindre son objectif. Pour cela, donner goût à l'apprentissage du français langue étrangère reste un élément essentiel.

Les enseignants participants expriment leur vision, à propos de l'enseignement de la langue, chacun possède sa propre conception. Lors des verbalisations nous décelons des discours d'enseignants qui diffèrent ; cependant ces derniers partagent le même objectif de l'enseignement de la langue.

Extrait tiré du corpus E1

26 E1 : **euh j'essaie de ne pas les::intimider ou bien de les arrêter même quand ils sont hors sujet je leur dit c'est bien + mais ce n'est pas pour aujourd'hui ça on le laisse pour la prochaine fois c'est-à-dire en général je les laisse dire ce qu'ils veulent sans contrainte mais même quand on est hors sujet ça leur fait plaisir donc je les laisse parler ++ pourvu qu'ils arrivent à s'exprimer + mais ça c'est surtout avec les bonnes classes+ mais avec les classes littéraires il y a personne qui ose dire une phrase +parce qu'ils ont un certain complexe quand même envers la langue les élèves (ESD/E1)**

On constate dans l'extrait ci-dessus que l'enseignante veut que ses apprenants se sentent bien et à l'aise lors de la prise de parole en classe, elle donne libre court à leur expression, ne met pas de barrière « *euh j'essaie de ne pas les::intimider ou bien de les arrêter* », elle accepte toute proposition d'intervention même celles qui ne répondent pas au sujet du cours « *même quand ils sont hors sujet je leur dit c'est bien* » en faisant la remarque avec subtilité pour ne pas les offenser, ou brusquer, ou encore les déstabiliser « *mais ce n'est pas pour aujourd'hui ça on le laisse pour la prochaine fois* ». Elle met en pratique cette façon de faire puisqu'elle est convaincue que c'est cette façon de faire qui fonctionne « *ça leur fait plaisir donc je les laisse parler++ pourvu qu'ils arrivent à s'exprimer* ».

Extrait tiré du corpus E1

48E1 : [...] je voudrais ajouter un point +**l'aspect extérieur de l'enseignant est important**+ l'enseignant doit se faire aimer par les élèves + **par sa façon de s'habiller euh + de marcher par sa façon de parler il y a l'élégance de la parole** quand même+ **donc l'élève quand il aime le prof+ il va aimer la matière + il va faire des efforts** *fiha* (*dans la langue*) mais quand vous avez affaire à un prof qui est tout le temps dégouté mal habillé qui ne s'occupe pas bien de son physique +même les élèves ne l'aiment pas+**à commençant par nous on était comme ça +on faisait attention à ce que portait nos prof** +elle n'a pas changé ça fait une semaine + elle n'a pas ++voilà **(ESD/E1)**

L'enseignante chevronnée E1 verbalise sur l'importance de « l'aspect extérieur » que doit refléter un enseignant vis-à-vis de ses élèves « *l'enseignant doit se faire aimer par les élèves + par sa façon de s'habiller euh + de marcher par sa façon de parler il y a l'élégance de la parole quand même* » et son impact positif sur l'apprentissage de la langue « *l'élève quand il aime le prof+ il va aimer la matière +il va faire des efforts* ». Elle préconise que l'image personnelle traduite à travers la tenue vestimentaire est en phase avec la personnalité. Elle exprime une facette de sa personnalité et de ses valeurs. La « façon de s'habiller » renvoie selon elle une image sur ce que nous sommes. Ainsi elle associe cette nécessité de cohérence entre l'être et le paraître pour se faire aimer et donc acceptée « *quand vous avez affaire à un prof qui est tout le temps dégouté mal habillé qui ne s'occupe pas bien de son physique +même les élèves ne l'aiment pas* ». Prendre soin de son image signifie pour elle le respect que l'on a vis-à-vis de soi et vis-à-vis des autres. Elle fait référence à son passé d'apprenante relatif à l'« aspect extérieur » de ses enseignants ce qui explique son attachement à l'image.

Extrait tiré du corpus E2

28E2 : je leur donne un sujet libre +**un sujet libre qui les motive** + voilà ++ et je lance le débat **il faut choisir un thème motivant pour les élèves +un thème d'actualité un thème qui les intéresse vraiment**

29 C : *quels sont les thèmes d'actualité que vous aimez aborder avec vos élèves ?*

30E2 : **les thèmes d'actualité qui sont pas::: traités en classe + voilà parce que certains thèmes ne sont pas traités en classe qui constituent peut être un tabou+ pour les élèves ou pour l'éducation +les élèves s'intéressent aux thèmes par exemple la violence+ le harcèlement heuu+ différents types de violence sur la femme sur les enfants ++ les élèves s'intéressent à ce genre de sujets**

+++c'est un exemple pas seulement ça + les thèmes de guerre de politique + tout ce qui concerne la politique (ESD/E2)

L'enseignante E2 insiste sur le fait qu'il est indispensable de proposer le choix des thèmes d'expression qui suscitent l'intérêt des élèves « *il faut choisir un thème motivant pour les élèves* », et qui soient en phase avec le monde actuel, attirer leur attention reste une nécessité « *un thème d'actualité un thème qui les intéresse vraiment* ».

L'élément modal « vraiment » employé par l'enseignante marque l'intensité de son vœu. Elle accorde plus d'importance aux thèmes non abordés en classe; son but est de défier les sujets « tabou » généralement non abordés dans les classes « *certaines thèmes ne sont pas traités en classe qui constituent peut être un tabou+ pour les élèves ou pour l'éducation* ». On constate que l'enseignante a une bonne connaissance des convenances et des préférences de ses apprenants, elle connaît son public en citant les thèmes en étant affirmative « *les élèves s'intéressent aux thèmes par exemple* ». elle reste persuadée que cette façon de faire parler ses apprenants et surtout d'attirer leur attention est de prendre des initiatives en abordant des thèmes faisant référence à ce qui se passe dans l'actualité mais surtout ouvrir les portes à d'éventuelles discussions qui peuvent briser les « tabous ».

Extrait tiré du corpus E3

14 E3 : **chef d'Orchestre (rire) ben oui je joue avec eux souvent comme ça *safguo 3la rwahkom* (applaudissez vous) ben c'est une façon ludique d'apprendre aussi + comme ça au moins ceux qui sont timides peuvent / ouvrir la bouche + au moins ça parce que je les vois ceux qui ne parlent jamais ils aimeraient prononcer quelques mots en français de temps en temps ils le font dans la foule parce qu'ils sont timides + ils prennent pas l'initiative de le faire en solo donc ils le font en groupe en chorale comme ça + chef d'orchestre (rire) + c'est chaleureux en tout cas + c'est chaleureux + au moins je me dis au moins ils dégagent un peu d'énergie (EAC/E3)**

L'enseignante novice tolère que ses élèves prennent la parole tous en même temps pendant le cours, elle se réserve le rôle de « chef d'orchestre », elle coordonne et rend cohérent le jeu des instrumentalistes (apprenants) par la gestuelle « *Chef d'Orchestre (rire) ben oui je joue avec eux souvent comme ça* » et clôture cette mise en scène par des applaudissements suggérés et prononcés en langue maternelle « **safguo 3la rwahkom*(applaudissez vous)* », cette partition collective leur procure de la confiance et de l'assurance mais également le sentiment pour les élèves timides d'avoir participé eux

aussi et collectivement à une œuvre , à un résultat en commun, une manière à elle de transmettre à ses apprenants sa satisfaction et sa reconnaissance du résultat. Cette façon de faire est une manière « ludique » d'apprentissage « *ben c'est une façon ludique d'apprendre aussi* » qui permet aux apprenants plutôt réservés « timides » de prendre la parole au sein du groupe au lieu de le faire en « solo » chose qui n'est pas facile pour l'ensemble des apprenants « *ils prennent pas l'initiative de le faire en solo donc ils le font en groupe en chorale comme ça* ». L'objectif de l'enseignante est de créer une ambiance propice à l'échange dans une atmosphère conviviale, n'isoler personne dans ce mouvement d'ensemble et qui permet à ses élèves de se défouler en classe « *c'est chaleureux en tout cas + c'est chaleureux + au moins je me dis au moins ils dégagent un peu d'énergie* ». On constate que l'enseignante répète l'expression « chef d'orchestre » à deux reprises accompagnée d'un rire, comme pour exprimer une satisfaction personnelle et particulière de son agir en classe.

Extrait tiré du corpus E4

34 E4 : **quand je vois que mes élèves ont::: + sont un petit peu fatigués j'essaie de + détendre un petit peu l'atmosphère + leur donner le temps un petit peu de souffler avant le prochain cours+ je fais passer un de mes élèves on a la chance d'avoir un un futur GRAND humoriste à mon avis+ en classe donc je l'exploite à fond quoi + il passe il présente un de ses sketches parce qu'il enfin il a appris énormément de sketches + voilà il leur propose un sketch + et je trouve ça super intéressant puisque c'est en français donc ils apprennent aussi à::: voilà ils apprennent aussi à parler ++ déjà je le faite d'écouter quelqu'un parler en français c'est déjà de l'apprentissage euh apprendre en s'amusant**

35 C : *y'a que Jawad qui présente des sketches ?*

36 E4 : au départ c'était c'était jawad qui proposait de faire des::: des sketches mais à la fin de à la fin les élèves ont commencé aussi à XX **tout le monde voulait présenter quelque chose aux aux élèves** d'ailleurs y'avait une élève qui m'a dit une fois madame est ce que je peux est ce que je peux leur donner une de-vinette+ et c'est devenu comme une habitude comme ça + à chaque fois une élève propose une devinette et c'est à nous de trouver la réponse **donc c'était comme un jeu je trouve ça vraiment efficace + instructif + voilà + il faut que il faut que vraiment il faut que::: amener l'élève à aimer la langue parce qu'une fois qu' il développe cet amour là qu'il aime la langue il va il n'aura pas besoin de son enseignant pour lui apprendre il va essayer d'apprendre tout seul ou bien trouver les bons moyens pour justement + pour perfectionner cette langue là + ben ça a un rapport bien sûr avec mon vécu quoi ça c'est clair j'ai**

fait français à l'université par hasard c'était pas un choix / j'étais pas une / francophone donc + pour devenir enseignante de français j'ai dû j'ai dû apprendre la langue toute seule je me suis débrouillée pour l'apprendre j'ai dû créer mon propre bain linguistique donc j'essaie de::: comment vous dire + de::: d'amener l'élève à aimer la langue et à essayer de trouver le moyen pour l'apprendre si moi j'ai réussi à apprendre la langue toute seule pourquoi pas eux (EAC/E4)

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante novice dès qu'elle remarque que ces derniers ont du mal à se concentrer avec le cours et ont plutôt besoin de changer d'air elle fait preuve de compréhension et crée une ambiance de délasserment et de divertissement « *Quand je vois que mes élèves ont::: + sont un petit peu fatigués j'essaie de + détendre un petit peu l'atmosphère + leur donner le temps un petit peu de souffler avant le prochain cours* ». Elle désigne un élève chez qui elle trouve un don remarquable concernant le domaine du théâtre et saisit cette occasion pour permettre à ses apprenants de se relâcher, de se reposer « *je passer un de mes élèves on a la chance d'avoir un un futur GRAND humoriste* », elle découvre que cette façon de faire en classe est une activité ludique intéressante « *apprendre en s'amusant* » qui permet à ses élèves d'acquérir une certaine compétence langagière « *il leur propose un sketch + et je trouve ça super intéressant puisque c'est en français donc ils apprennent aussi à::: voilà ils apprennent aussi à parler* ». Cette façon de faire est devenue collective, les autres élèves ont pris goût et ce sont pris au jeu, et à leur tour voulant participer et adhérer, au départ c'était un seul « *jawad* » et cela s'est développé par la sollicitation d'autres élèves « *tout le monde voulait présenter quelque chose aux élèves* ».

On constate que l'enseignante éprouve le besoin de donner goût à la matière, son objectif est de permettre à ses élèves d'apprécier la langue « *il faut que il faut que vraiment il faut que::: amener l'élève à aimer la langue* ». Elle est convaincue que si l'apprenant aime la langue il sera autonome, il s'aventurera davantage à vouloir apprendre plus et construire ses propres compétences sans avoir recours à son maître « *parce qu'une fois qu'il développe cet amour là qu'il aime la langue il va il n'aura pas besoin de son enseignant pour lui apprendre* ». Si l'enseignante argumente ainsi c'est parce que, étant étudiante elle s'est retrouvée face à cette langue qui n'était pas de sa convenance « *j'ai fait français à l'université par hasard c'était pas un choix* », elle a appris la langue en surmontant ses lacunes et le résultat était plutôt bon puisqu'elle est à présent enseignante de langue française « *j'étais pas une / francophone donc + pour devenir enseignante de*

français j'ai du j'ai du apprendre la langue toute seule je me suis débrouiller pour l'apprendre ». L'enseignante croit en ses apprenants, elle ne dévalorise pas leurs capacités à apprendre cette langue, elle prend comme référence sa propre personne et reste persuadée qu'ils pourront réussir tout comme elle. Le vécu de cette enseignante influe beaucoup sur ses espérances d'acquisition de la langue par ses apprenants « *si moi j'ai réussi à apprendre la langue toute seule pourquoi pas eux ».*

Dans ce deuxième chapitre nous nous sommes intéressée à la construction de l'image de soi de l'enseignant. En règle générale, les enseignants se réfèrent à des modèles d'enseignants et de formateurs citant la façon d'enseigner et leur personnalité. Une seule enseignante déclare ne pas avoir de modèle et qui ne se fie qu'à ses propres représentations d'enseignement.

L'expérience professionnelle tient un rôle prépondérant, les enseignants experts ont un capital d'expérience qui leur sert de matériau afin de réaliser leur action d'enseignement, contrairement aux novices qui sont en cours de construction. L'identité personnelle est apparente dans la mise en pratique de l'action; la réalisation du métier d'enseignant est ainsi marquée par son implication à travers le caractère et la personnalité.

Les enseignants revendiquent une identité professionnelle propre à eux qui marque la singularité de leur pratique. Les enseignantes participantes parlent de leur image de soi instantanée dans une situation d'enseignement qui dénote leur prise de conscience. Les enseignants font appel à leurs compétences culturelles pour expliquer et renforcer l'acquisition des notions de cours ; cela permet aux apprenants de mieux saisir le contexte du cours, d'être en phase avec l'actualité du moment mais aussi de consolider leur culture générale.

L'enseignant a des représentations vis-à-vis du groupe apprenant qui influe sur son désir de transmettre. Ces représentations peuvent être positives ou négatives, comme elle peuvent être individuelles ou collectives. Malgré cela, l'enseignant reste préoccupé par son rôle celui de donner gout à la langue.

CHAPITRE III :

**PRATIQUES PROFESSIONNELLES : OBSTACLES ET
POSTURES ENSEIGNANTES**

*« ben oui parce que autrefois pour moi l'enseignement
ça représentait quelque chose de beau +quelque chose
qui peut nous mener à un résultat positif+ voilà +je ne
sais pas mais maintenant ça a changé +il y a la
discipline il y a le manque de respect il y a pas mal de
choses qui entrent en jeu ». (ESD,E28,18)*

Dans ce chapitre nous allons aborder le concept de « désir de transmettre » ; l'enseignant a pour rôle de guider l'apprenant à contribuer dans son apprentissage, mais cela ne va pas se faire sans qu'il rencontre de nombreux obstacles.

Nous allons aborder les postures adoptées par les enseignantes au moment de la rencontre d'obstacles. Lors de l'observation des interactions en classe nous avons identifié les obstacles rencontrés par les enseignantes dans l'accomplissement de leur tâche didactique qui ont été soumis à l'auto-confrontation et à l'entretien semi directif ce qui va nous permettre de relever les perceptions et les postures adoptées par les enseignantes.

Les enseignants vont émettre des définitions subjectives des obstacles liés au positionnement de l'enseignant face au programme d'enseignement et la gestion du temps, à la difficulté dans l'utilisation de la langue cible, à la gestion de l'absence ou de la présence de la parole apprenante, à la déplanification, l'imprévu, à l'action risquée, à l'aspect matériel , à la gestion du climat de travail et attitude apprenante.

La perception de l'obstacle sera verbalisée et va nous éclairer sur le regard porté par les enseignants en l'atténuant ou au contraire l'accentuant. L'expression des émotions dans la gestion sera également abordée.

1. « Désir de transmettre » : Stratégies enseignantes

La tâche de l'enseignant est axée avant tout sur de bonnes intentions, celles d'inciter les apprenants à travailler, à s'investir davantage en classe et pour ce faire, il est amené à trouver les bonnes stratégies pour mieux réussir son action d'apprentissage.

Nous allons ainsi découvrir les stratégies que mettent en place les enseignants, qui témoignent de leur désir de transmettre. Les verbalisations ci-dessous montrent comment l'enseignant agit en classe avec ses apprenants afin de les guider, les inciter, les pousser à s'exprimer oralement. Ces verbalisations permettent d'avoir un aperçu sur leurs intentions de vouloir transmettre.

Extrait tiré du corpus E1

46 E1 : des sujets plus attractifs qui soient du niveau des élèves +qui les intéressent euh + des sujets sur lesquels ils ont quand même une certaine information certaine connaissance + moi je pense qu'on devrait revoir un petit peu le manuel scolaire surtout celui des 2^{ème} année + il ya des textes qui sont très très très difficiles les textes d'Albert Jaquart et ce qui suit moi je trouve qu'ils ne sont pas adaptés au niveau des élèves un niveau un petit plus élevé+ et pour l'expression orale +il faut qu'il soit un sujet qui attire son attention++ dont il a une certaine connaissance +c'est ce que je pense++ il ne faut pas que ça soit des sujets vagues (ESD/E1)

L'enseignante E1 suggère d'apporter des sujets qui attirent et qui revêtent un certain intérêt pour ses apprenants, des sujets abordables ciblés dans le sens où ils arrivent à permettre l'échange. Elle juge que le manuel scolaire est rudement « difficile » à exploiter et surtout incompatible avec le niveau des apprenants « *moi je trouve qu'ils ne sont pas adaptés au niveau des élèves* ». Le manuel scolaire constitue donc un obstacle dans sa tentative d'informer et dans son désir de transmettre. L'enseignante experte va même proposer que le contenu du manuel soit revu. L'utilisation par l'enseignante du pronom personnel « on » signifie son implication, à titre personnel, mais aussi la sphère enseignante ; cela laisse apparaître sa motivation à vouloir apporter un changement « *moi je pense qu'on devrait revoir un petit peu le manuel scolaire surtout celui des 2^{ème} année* ». Elle pense que pour permettre à l'apprenant de s'exprimer oralement il faudrait mettre à sa disposition des sujets d'actualité de son niveau et non pas des sujets « vagues ».

Extrait tiré du corpus E2

22 E2 : nous on essaie toujours de surprendre les élèves on essaie de faire comme par exemple les séances de compréhension de l'oral/ de choisir des supports qui sont motivants on essaie parfois de réduire de ne pas travailler avec le livre pour surprendre pour surprendre les élèves+ pour attirer leur attention et tout ça ++voilà (ESD/E2)

L'enseignante E2 suscite la curiosité des apprenants, donne l'exemple de l'activité pédagogique de la compréhension orale optant pour le choix des documents sonores intéressants qui incitent au travail en classe « *des supports qui sont motivants* ». Elle prend l'initiative de délaissé le manuel scolaire en proposant des sujets personnalisés. Les termes « essaie » et « surprendre » sont répétés à trois reprises et témoignent de la volonté de transmettre. Elle emploie les pronoms personnels « nous » et « on » en évitant de s'impliquer à titre personnel et intègre ainsi ses collègues dans ses actions d'apprentissage.

Les enseignantes expertes pensent, toutes deux, que l'acquisition de l'expression orale nécessite de susciter l'intérêt de leurs apprenants par le choix de sujets attractifs. Elles trouvent que le manuel scolaire reste un outil complexe et non adapté pour les apprenants. Toutefois l'enseignante novice E3, procède par la manière ludique pour l'apprentissage de l'expression orale.

Extrait tiré du corpus E3

30 E3 : ben je fais beaucoup de chansons avec eux + j'essaie de les laisser euh de les pousser à écrire des phrases à la maison à se faire aider par leurs parents surtout à bien se faire aider à prononcer correctement avec leurs parents je ne suis pas CONTRE + parce que ça les pousse à faire un effort + et ils se sentent importants en classe quand il répondent correctement et::: ça les réjouit comme pas possible donc je les laisse s'exprimer euh rapporter des exercices JE SAIS que c'est les parents qui les font je le sais je ne suis je ne suis pas bête + MAIS le fait qu'ils le disent eux même tout seuls sans l'aide des parents en classe c'est déjà beaucoup + les chansons les poèmes je les pousse à écrire des poèmes + euh et pendant l'expression orale les vidéos vous avez remarqué qu'ils participent beaucoup en arabe on essaie de les pousser à traduire (ESD /E3)

L'enseignante novice E3, travaille avec ses apprenants les chansons ainsi que des poèmes, elle tente de les inciter à écrire des paroles à la maison, et les rapporter en classe. Son objectif est que ses apprenants prennent l'initiative de prendre la parole en classe et

d'exposer le projet, combien même elle a connaissance de l'implication des parents, chose qui ne la dérange nullement bien au contraire elle trouve cela bénéfique puisque l'apprenant va développer des compétences langagières. Elle a jugé que pour arriver à ses fins, elle utilise une stratégie de mise en confiance de ses apprenants « *ils se sentent importants en classe quand il répondent correctement et::: ça les réjouit* », de s'approprier un travail fait maison, à partir du moment où ça les libère, et tolérer l'utilisation de la langue arabe suivie de traduction. L'enseignante utilise le pronom personnel « je » qui montre son implication et sa volonté personnelle de transmettre.

Extrait tiré du corpus E4

17 E4 : Parfois on a des fiches avec des réponses toute faite euh bien écrite et tout mais **je préfère tout le temps les réponses de mes élèves même si elles ne sont pas parfaites** elles sont pas bien écrites moi + **je les encourage de s'exprimer même si c'est pas très bien exprimé je prends toujours leur réponses pour euh les encourager à prendre la parole (ESD /E4)**

L'enseignante novice E4, exprime sa façon de procéder avec ses apprenants qui participent en classe ; elle opte pour le choix de mettre en relief les réponses de ses apprenants ; ne se conditionne pas par rapport aux réponses de sa fiche pédagogique. Elle les incite à la prise de la parole ne prenant pas en compte les lacunes « *je les encourage de s'exprimer même si c'est pas très bien exprimé* ». E4 emploi le terme « encourager » à deux reprises ce qui traduit son désir de transmettre.

2. Enonciation subjective des difficultés rencontrées lors des pratiques enseignantes

L'action enseignante ne se déroule pas de manière linéaire. La dynamique de l'action surprend bien souvent et peut mener l'enseignant à buter contre des obstacles. Il faut entendre par ce terme tout ce qui empêche d'avancer, ce qui se met en travers ou retarde une action.

Il apparait que ces contraintes sont de nature endogène et font partie intégrante des flux de l'action. L'enquête menée a pour but de mettre en évidence les obstacles rencontrés par les enseignants lors du déroulement du cours « l'action enseignante, on le sait, rencontre constitutivement des obstacles et il ne peut en être autrement, car il existe des contraintes liées à l'action elle-même, qui est une action visant l'apprentissage » (Cicurel,

2011a : 177) mais également de voir quelles postures les professeurs adoptent pour surmonter ces entraves empêchant le désir de transmettre.

2.1. Positionnement de l'enseignant face au programme d'enseignement et à la gestion du temps

L'enseignant a un programme à réaliser durant l'année scolaire, la gestion du temps reste une tâche primordiale pour la réalisation du programme qui lui est prescrit.

L'enseignant novice essaie de l'achever dans les temps impartis ; Il va essayer d'abord d'inclure son projet dans cet espace temps pour ensuite tenter de déjouer les contraintes au moment de sa réalisation. En revanche, l'enseignante experte E1 plus expérimentée, a déjà les compétences qui lui permettent de mieux s'adapter avec le programme.

Extrait tiré du corpus E3

06 E3 : ohhh alors là pffff c'est *la plus grosse des galères moi c'est le temps mon ennemi* c'est le temps + parce que le programme est long eu::h les élèves vous avez assisté aux cours + *les élèves déjà pour les mettre en place surtout fin d'année* on est en retard on a fait la grève du coup on a perdu beaucoup de temps + et en classe \ *les contraintes ya pas d'électricité* faut changer de classe + *ya pas de pc* faut trouver un pc *faut attendre le data show* faut attendre les photocopies + les photocopies on ramène notre papier quand on ramène le papier faut attendre le document que le censeur nous vise le document pour l'autorisation de photocopier donc tout ça et *on est en retard on est en mode speed.*

07 C : *lors d'une situation contraignante en classe (cadre spatio-temporel fixé, programme, contenus à suivre, élèves)* Comment réagissez-vous ?

08 E3 : ben **J'ESSAIE** d'alléger les choses j'essaie **de PAS dramatiser** + j'essaie **de trouver une brèche j'essaie ++ de meubler on va dire + en ouvrant une discussion ou les orientant vers autre chose vers un autre exercice** ou::: ou de changer de classe comme on a fait tout à l'heure le problème l'électricité + et par rapport au programme on est en train de contracter les séquences de::: **de jumeler de passer RAPIDEMENT sur les points qui qui maîtrise déjà + de pas trop s'attarder sur les détails eu:::h insignifiants** on va dire enfin qui n'ont pas trop d'importance non plus c'est comme ça que je fais **(ESD/E3)**

L'enseignante E3 déclare clairement dans le premier extrait que la gestion du temps n'est pas chose facile pour elle « *la plus grosse des galères moi c'est le temps mon*

ennemi », elle trouve que le programme est relativement « *long* »; Elle cite l'aspect de la discipline particulièrement à l'approche de l'achèvement de l'année scolaire où les élèves se relâchent « *les élèves déjà pour les mettre en place surtout fin d'année* » et également des facteurs qu'elle qualifie de « *contraintes* » qui retardent la réalisation de son action ainsi que le respect du programme indépendamment de sa volonté « *ya pas d'électricité* », « *ya pas de pc* », « *faut attendre le data-show* », « *faut attendre les photocopies* ».

Dans le second extrait, E3 met en mots la façon de gérer son action pour organiser son temps en classe, elle trouve des stratégies propres à elle « **j'essaie d'alléger les choses j'essaie de pas dramatiser j'essaie de trouver une brèche** » l'enseignante débutante ne se laisse pas abattre par les divers facteurs qui entravent sa tâche d'enseignement, elle tente de remédier pour donner sens et forme à son cours afin d'intéresser ses apprenants « **j'essaie de meubler on va dire en ouvrant une discussion ou les orientant vers un autre exercice** ». L'enseignante répète quatre fois le mot « *j'essaie* », c'est une suite de tentatives pour sauvegarder son cours par rapport au temps imparti, ce qui démontre qu'elle adopte une posture de résistance face aux divers facteurs contraignants qu'elle rencontre, elle ne se laisse pas décourager une fois sur le terrain, elle tente des actions de remédiation ; on remarque que cette enseignante est en train de se positionner de se familiariser avec la sphère enseignante ; elle décline sa façon de faire « **c'est comme ça que je fais** »

L'analyse des extraits ci-dessus permet de relever les manières dont l'enseignante E3 s'approprie le statut d'enseignant débutant.

L'extrait ci-dessous, contraste par contre avec le cas précédent où nous nous trouvons devant une situation différente bien que ce soit aussi une enseignante débutante.

Extrait tiré du corpus E4

04 E4 : NON j'ai:: *j'ai de sérieux problèmes d'organisation / je suis tout le temps dépassée je me sens tout le temps fatiguée + euh je ne sais pas si ça n'arrive qu'à moi + où c'est le cas de tout le monde + je manque terriblement de temps voilà + je n'arrive pas à préparer des fiches + euh comment vous dire des fiches dignes de ce nom on va dire parfois on est obligée de bâcler quoi on a pas le temps de préparer un travail parfait + voilà*

05 C : *pourquoi ?*

06 E4 : parce que parce que **quand on sort de la classe on est fatigué on a pas envie de bosser \ on a envie de se reposer** \ et euh voilà je pense que c'est l'emploi du temps aussi **c'est par rapport au métier je**

trouve qu'il est usant qu'il est fatiguant ça demande énormément d'énergie \ après c'est mon point de vue + je suis pas ASSEZ satisfaite de mon travail voilà + pour moi ça manque euh de perfection ça manque + d'énormément de choses voilà tout simplement.

07 C : *lors d'une situation contraignante en classe (cadre spatio-temporel fixé, programme, contenus à suivre) Comment réagissez-vous ?*

08 E4 : pour être sincère avec vous euh + **on finit jamais la leçon à temps voilà + il reste toujours des exercices qui restent comme ça en suspend** on les corrige la prochaine séance + *j'essaye j'essaye de finir la séance à temps mais c'est pas toujours évident (ESD /E4)*

L'enseignante E4, avoue son manque d'organisation « *j'ai de sérieux problèmes d'organisation* », cela est dû selon elle au sentiment récurrent de dépassement et de « *fatigue* » « *je suis tout le temps dépassée je me sens tout le temps fatiguée* » ce sont des facteurs personnels qui l'empêchent d'organiser son temps et de s'acquitter de ses obligations de programme , elle affiche clairement et admet son incapacité à gérer son temps et à produire des fiches pédagogiques reflétant au mieux son statut d'enseignant « *je manque terriblement de temps voila, je n'arrive pas à préparer des fiches, des fiches dignes de ce nom* », elle avoue ne pas faire convenablement son travail en justifiant le manque de temps de préparation, manque de motivation, la « *fatigue* » est toujours au rendez vous après l'achèvement des cours ; le « *repos* » remplace le « *travail* » , elle emploie le pronom « *on* » elle verbalise au nom des autres enseignants comme pour minimiser inconsciemment le sentiment d'incapacité personnelle « *on est obligée de bâcler quoi on a pas le temps de préparer un travail parfait voilà ,quand on sort du cours, quand on sort du cours on est fatigué, on a pas envie de bosser, on a envie de se reposer* » , elle attribue ce manque au « *métier d'enseignant* » qui exige beaucoup de travail, de persévérance et de force « *c'est par rapport au métier je trouve qu'il est usant , fatiguant, ça demande beaucoup d'énergie* » ; l'enseignante débutante avoue et manifeste son mécontentement voire son échec par rapport aux tâches qu'elle devrait accomplir, elle trouve que son travail exige plus de précision et de clarté « *je suis pas ASSEZ satisfaite de mon travail voilà + pour moi ça manque euh de perfection ca manque + d'énormément de choses voilà tout simplement* », On reconnaît ici l'enseignant novice qui est mise dans une situation de solitude par rapport à la nouveauté du travail d'enseignant, le manque d'expérience est visiblement remarquable dans ses propos. Cette auto-évaluation peu satisfaisante mais sincère dénote le manque d'expérience de cette enseignante débutante.

Dans le second extrait, l'enseignante E4, déclare clairement qu'elle n'a pas de stratégie particulière pour gérer le manque de temps mais qui est en rapport aussi avec son trait de caractère en baissant les bras ; toutefois elle tente mais ça reste toujours une tâche difficile pour elle « **j'essaye j'essaye de finir la séance à temps mais ce n'est pas toujours évident** ». Elle ne trouve pas de solution alternative, elle subit elle est plus dans une situation plutôt passive qu'active.

Les enseignantes E3, E4 sont deux enseignantes débutantes (novices) ; elles se positionnent néanmoins de deux manières différentes vis-à-vis de la gestion du temps pour la réalisation du programme exigé par l'institution ; E3 **explique** les éléments entravant sa tâche qui l'empêchent d'organiser son temps de façon optimale , c'est une enseignante débutante qui s'accroche et essaie de se sortir des difficultés afin de mieux exploiter le temps qui lui est consacré , toutefois l'enseignante E4 **justifie** les éléments qui l'empêchent de mieux gérer son temps, elle cite des facteurs personnels contrairement à l'enseignante E4 qui met plus en avant les facteurs institutionnels.

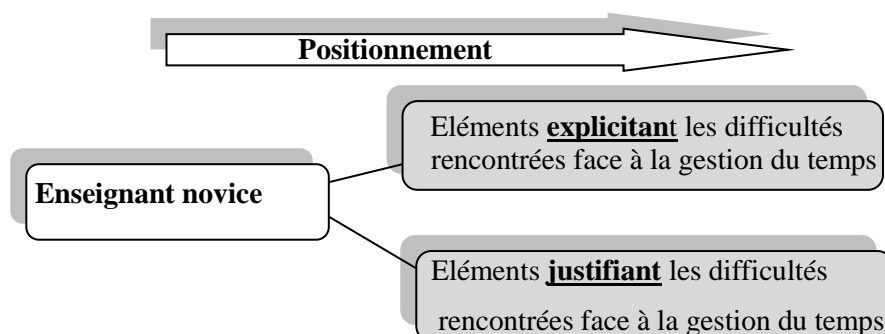


Figure11: Positionnement de l'enseignant face à la gestion du temps

Contexte : L'enseignante E4 recours aux bons élèves pour gérer son temps et finir le programme dans les délais impartis.

TP	Séance : Point de langue : « Lexique relatif au paysage »	Commentaire enseignante
13 E4	attendez je vous lis maintenant les définitions alors la première les région caractérisée pa:::r son altitude élevée étendue plate la troisième creux façonné par un cours d'eau D relief de formes arrondis E taillis d'arbre de trois à quatre mètres colline de sable cours d'eau aboutissant à la mer surface développée à des altitude variées plantes euh plus petite qu'un arbre c'est tout +++ alors la première qui veut passer au tableau pour faire la première	euh::: pour moi oui je::: <i>c'est pas tout le temps évident + parce que parce que ça prend beaucoup plus de temps</i> ça veut dire il faut que tu fasses au lieu de faire le cours dans une heure tu le fais dans une heure et demi peut être parce que / c'est pour ça qu'on préfère tout le temps travailler avec les bons
14 A _s	madame madame (quelques élèves lèvent le doigt)	

15 E4	les autres (haute voix) +++ vous avez fini ou pas pas encore ?	éléments pour faire vite pour finir le programme à temps + euh il faut faire participer tout le monde en tout cas le maximum de personnes d'élève (EAC/02E4)
16 A _m	= madame c'est quoi une plaine ?	
17 E4	une plaine c'est à toi de trouver la réponse justement + je ne vais pas faire l'exercice à votre place tout de même	

Extrait 40 : Gestion du temps « recours aux apprenants studieux » E4

L'enseignante novice E4 souhaiterait une participation de toute la classe, mais elle avoue que c'est une tâche difficile; donner la parole à chaque apprenant « *c'est pas tout le temps évident* », elle explique que cela représente un obstacle lié au manque de « *temps* », le volume horaire dédié ne serait pas suffisant ; c'est pourquoi elle recours aux apprenants studieux « **c'est pour ça qu'on préfère tout le temps travailler avec les bons éléments** » et ce afin qu'elle puisse achever le programme prescrit dans les délais. L'enseignante novice par l'emploi du pronom indéfini « on », attribue cette façon d'agir à l'ensemble de la communauté professorale comme étant une pratique courante.

Si les deux enseignantes débutantes rencontrent des difficultés à gérer leur temps, l'enseignante E1, dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante expérimentée (experte) ne connaît pas de difficultés sur ce registre.

Extrait tiré du corpus E1

12 E1 : oui \ oui\ ya pas de problème + le programme n'est pas assez long+ quand même il est allégé quand même

13 C : *lors d'une situation contraignante en classe (cadre spatio-temporel fixé, programme, contenu à suivre) comment réagissez vous ?*

14 E1 : ben parfois **je réduis le nombre d'activités prévu** par exemple si j'avais prévu quatre exercices j'en ferai juste trois ou deux + ça dépend ça dépend du niveau des élè-élèves parfois ça va très vite par exemple avec les classes scientifiques les classes de mathématique au fur a mesure qu'on écrit déjà l'exercice ils sont déjà en train de répondre+ mais avec les littéraires ça va parfois moins vite +*donc parfois je reporte parfois j'annule certains exercices (ESD/E1)*

L'enseignante E1 arrive à terminer le programme à enseigner dans les temps «*ya pas de problème +le programme n'est pas assez long+ quand même il est allégé quand même* », et si elle est face à une situation qui l'empêche de finir dans les délais, elle a sa manière d'opérer « **je réduis le nombre d'activités prévues par exemple si j'avais prévue quatre exercices j'en ferai juste trois ou deux** ». Elle s'adapte selon le niveau de la classe « ça dépend du niveau des élèves » *et celui* des filières ; elle trouve qu'avec les

filières scientifiques et mathématiques, l'exercice se fait et se corrige d'une manière fluide et rapide « les classes scientifiques les classes de mathématique au fur à mesure qu'on écrit déjà l'exercice ils sont déjà en train de répondre » ce qui est le cas contraire pour les classes littéraires « mais avec les littéraires ça va parfois moins vite +donc parfois je reporte parfois j'annule certains exercices » .

Dans l'extrait qui suit, l'enseignante chevronnée E2 contrairement à sa collègue chevronnée n'arrive pas à gérer son temps conformément au programme.

Extrait tiré du corpus E2

- 07 C : *arrivez-vous à organiser votre temps pour accomplir vos obligations de programme ?*
- 08 E2 : *pas vraiment +surtout on ce qui concerne le programme de 2^{ème} année qui est relativement long : très long même ++ on arrive jamais à finir le programme de 2^{ème} année jamais jamais au grand jamais.*
- 09 C : *ça concerne seulement les littéraires ou bien les scientifiques ?*
- 10 E2 : *lettres et S + il est trop long quatre projets c'est trop long+ pour les réaliser.*
- 11 C : *lors d'une situation contraignante en classe (cadre spatio-temporel fixé, programme, contenus à suivre ...) comment réagissez vous ?*
- 12 E2 : beh **je vais essayer de séquentialiser moi-même le projet + en::supprimant certaines séquences +voilà des séquences qui se répètent +** par exemple dans l'appel nous avons structuré l'appel et puis inciter à réagir++ donc **je peux jumeler les deux séquences voilà+ je m'organise afin de::d'arriver à la finalité voilà (ESD/E2)**

L'enseignante chevronnée E2 a du mal à organiser son temps pour achever le programme dans les délais ; elle précise qu'elle trouve des difficultés surtout avec les filières lettres et scientifiques « *lettres et S + il est trop long quatre projets c'est trop long+ pour les réaliser* ». Elle insiste à trois reprises sur le terme « jamais » qui manifeste sa difficulté à terminer le programme dans les temps impartis. Elle emploie le pronom indéfini « on » en incluant la sphère professorale, elle a la certitude que l'ensemble de ses collègues sont concernées par le même problème. Elle tente des solutions, pour y remédier « **je vais essayer de séquentialiser moi-même le projet** ».

On constate que l'enseignante experte E1 reste opérationnelle quelque soit la situation qui se présente à elle. Dans les propos de cette enseignante le terme « j'essaie » n'a pas été employé, contrairement aux verbalisations des enseignantes novices et de sa collègue chevronnée E2.

2.2. La difficulté dans l'utilisation du français langue étrangère (FLE)

L'enseignant de langue a une relation très intime avec la langue qui est l'objet à vouloir transmettre. Pour cette raison, sa mise en œuvre, en classe, demande une compétence langagière afin de mieux la faire acquérir ; il est amené à la simplifier dans le but de la rendre accessible aux apprenants.

L'enseignant doit avoir des compétences discursives en mettant en place des stratégies qui vont lui permettre de mieux diffuser l'information, de lutter contre l'intercompréhension en utilisant la reformulation, la répétition, des reprises, des explications. Le but est d'arriver à communiquer un savoir d'une manière plus simple « le discours du professeur est celui de tout pédagogue, il lui revient de « didactiser » la matière à enseigner, de lui imprimer des transformations afin de la rendre accessible » (Cicurel, 2011a : 167)

2.2.1. Recours à la langue maternelle (l'arabe dialectal) et l'arabe classique : enseignants et apprenants

La langue maternelle⁹⁶ (LM) est la première langue de socialisation, elle est acquise dès l'enfance, d'où son influence sur l'individu. Sa particularité réside dans le sens qu'elle est acquise de manière naturelle. Selon Vygotsky (1997), l'apprentissage de la langue maternelle s'effectue de façon inconsciente, l'enfant l'acquiert spontanément à partir des expériences causées par la relation entre lui et son environnement. Tandis que l'apprentissage d'une langue étrangère (LE) comme c'est le cas de la langue française FLE, possède une intention c'est de là que prend naissance la prise de conscience. « Une langue devient langue étrangère lorsqu'elle est constituée comme objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle » (Cuq, 2003 :15).

L'apprentissage de la langue étrangère (LE) est donc plus complexe que l'apprentissage de la langue maternelle (LM) ou l'arabe classique (LC). La langue représente l'outil de transmission c'est-à-dire les interactions en classe de langue (LE) se réalisent par le biais d'échanges en langue étrangère (FLE), C'est à ce moment là, que réside la difficulté, l'apprenant est amené à prendre la parole en langue étrangère ; l'apprenant tend à s'exprimer en langue maternelle (l'arabe dialectal) quand il se trouve

⁹⁶ La langue maternelle dans notre cas est celle de l'arabe dialectal « darja ». Nous avons abordé la situation socio-linguistique dans le (chapitre III- Partie I).

face à cette difficulté langagière. L'enseignant a recours parfois à la même forme d'expression, afin de permettre à ses apprenants une meilleure compréhension des notions de cours.

Contexte : l'enseignante chevronnée E1 met en mot les solutions auxquelles elle y recours afin de dépasser l'obstacle liée au « lexique ».

TP	Séance : Présentation du projet : « l'argumentation »	Commentaire enseignante E1
47E1	des RAI-SONS + qu'est ce qu'on peut dire aussi ?	c'est c'est mieux compris par l'élève + c'est-à-dire c'est très rare + mais parfois <i>quand le mot n'est:: n'est:: n'est pas compris par l'ensemble des élèves</i> euh soit ya un élève qui le dit sinon + c'est le prof c'est au prof de le dire mais juste + mais brièvement en parler rapidement *hoja* (<i>prétexte</i>) *3la* (<i>à propos</i>) le mot *hoja* parce que *maya3arfouch* (<i>ils ne connaissent pas</i>) prétexte donc parfois il faut faire appel à la langue arabe parce que c'est c'est la langue qu'ils maitrisent le mieux le français ça reste quand même une langue étrangère pour eux d'accord + donc *hadi* (celle-là) le mot *hoja* parfois bon plusieurs fois j'utilise des mots + parfois c'est l'élève qui le dis parfois c'est moi qui le donne + mais rapidement sans / tarder sur le mot parfois ils retiennent rapidement quand vous leur donnez le l'équivalent dans la langue maternelle ou en arabe classique + c'est tout sinon en général je ne parle pas en arabe aux élèves (EAC/06E1)
48A _f	des excuses	
49E1	des excuses + comment on appelle quand on présente des excuses par exemple quand vous vous absentez vous présentez tous des excuses + ce ne sont pas des raisons comment on appelle / ?	
50A _m	= *tabrir* (<i>justifier</i>)	
51E1	*wah tabrir* (<i>oui justifier</i>) mais en français ça c'est en arabe + comment vous dites lorsque vous présentez	
52A _m	= justifier	
53E1	Oui c'est pour justifier l'absence + une FAUSSE RAISON comment on l'appelle en français ?	
54A _s	(silence)	
55E1	hein + quand vous vous absentez vous ramener tous de fausses raisons sans exception + presque	
56A _s	(silence)	
57E1	un PRETEXTE + *hojja* en arabe ++ d'accord +++ je peux aller jusqu'au mot un ALIBI un MOTIF mais là + c'est c'est un peu plus loin où est ce que vous entendez le mot ALIBI ?	

Extrait 41: Pauvreté du lexique « recours à la langue maternelle » E1

L'enseignante chevronnée E2 explique les raisons qui la poussent à recourir à la langue arabe. En effet, quand elle est confrontée à des difficultés liées à l'incompréhension des termes en langue cible « *quand le mot n'est:: n'est:: n'est pas compris par l'ensemble des élèves* », elle fait référence à la langue qu'ils comprennent le mieux « **c'est mieux compris par l'élève** ». L'enseignante ne s'oppose pas à l'utilisation de la langue arabe par ses apprenants et s'autorise aussi à donner la traduction « **parce que c'est c'est la langue qu'ils maitrisent le mieux le français ça reste quand même une langue étrangère pour eux** ». Selon elle il y a des termes qu'ils ignorent dont il faut donner la signification en arabe « **hoja* prétexte parce que *maya3arfouch* (ils ne connaissent pas)* », elle utilise le

marqueur conclusif « **donc** » justifiant ainsi l'évidence et la nécessité de recourir à la langue arabe « **donc parfois il faut faire appel à la langue arabe** ». E1 pense que le fait de traduire en langue maternelle ou en arabe classique le terme qu'ils ne connaissent pas permet une meilleure acquisition « **ils retiennent rapidement quand vous leur donnez le l'équivalent dans la langue maternelle ou en arabe classique** ». L'enseignante insiste sur le fait de « ne pas trop tarder sur mot » comme pour justifier que ca reste dans le cadre de l'explication, une stratégie permettant uniquement l'assimilation.

Contexte : L'enseignante E1 a recours à la langue maternelle afin de permettre à ses élèves de mieux faire la différence et éviter la confusion.

TP	Séance : Présentation du projet : « l'argumentation »	Commentaire enseignante E1
176E1	alors un dernier point + alors + le BUT + de l'argumentation + ou bien + la la VISEE (l'enseignante écrit au tableau)	<i>ça n'a rien avoir avec confirmer +++ confirmer ça veut dire qu'il y a quelque chose et on est là pour dire que c'est VRAI ++ mais convaincre euh on peut convaincre sans que vous ayez raison ca dépend des esprits des gens ++</i> parfois il faut faire appel à la langue maternelle parce que elle est mieux comprise par rapport à la langue étrangère *iknaa* c'est CONVAINCRE (EAC/30E1)
177A _m	= la cause	
178E1	non *machi* (<i>non pas</i>) la cause + quelle est \ la raison + pour laquelle j'ai j'ai fait une argumentation	
179A _f	madame c'est justifier	
180E1	c'est CONVAINCRE + CONVAINCRE	
181A _f	madame confirmer + c'est eu::h convaincre	
182E1	Non::: *kifach* (<i>comment ça</i>) confirmer + comment ça confirmer ? + NON c'est CONVAINCRE le but c'est *IKNAA* (<i>convaincre</i>) + les autres + que c'est moi qui ai raison + parce que SI tout le monde pensait la même chose + on n'aurait pas besoin d'argumenter + si on avait tous le même avis + est ce que on aurait besoin d'argumenter ?	
183A _s	<u>Non</u>	

Extrait 42 : Confusion lexicale « recours à la langue maternelle » E1

L'enseignante E1 met en relief l'obstacle de langue qu'elle rencontre avec son apprenante, cette dernière confond le sens des termes « convaincre » et « confirmer » « *ça n'a rien avoir avec confirmer* ». L'enseignante recours à la langue maternelle pour se sortir de cette impasse, elle considère que la compréhension du sens passe par la traduction vers la langue maternelle « **parfois il faut faire appel à la langue maternelle parce qu'elle est mieux comprise par rapport à la langue étrangère *iknaa* c'est CONVAINCRE** ».

Contexte : Les notions de grammaire sont traduites en langue arabe par l'enseignante chevronnée E1 afin de mieux faire comprendre son cours.

TP	Séance : Point de langue « Injonction directe : l'impératif »	Commentaire enseignante E1
21E1	= non non tu es en train de conjuguer les verbes du premier groupe	c'était juste pour expliquer que la phrase en français ne commençait pas par un verbe contrairement à l'arabe + en arabe *jomla tabda::: bel fial* (la phrase commence par le verbe) mais en français NON une phrase déclarative ça commence d'abord par un SUJET donc euh euh une phrase impérative alors que phrase impérative commence par un VERBE mais je voulais juste qu'ils comprennent *beli* (que) euh la phrase déclarative la phrase impérative c'est c'est pas la même chose d'accord parce que la phrase déclarative c'est pour INFORMER et la phrase impérative c'est en général pour donner un ORDRE + mais il fallait qu'ils fassent la différence parce qu'il y'avait aussi des phrases interrogatives qui commençaient par des verbes l'inversion sujet verbe avez-vous fini \ c'est pas de l'impératif c'est une phrase interrogative ++ parce que bon *yakro* (ils étudient) beaucoup plus l'arabe que le français mais ils doivent faire la différence *beli* (que) la phrase en français ne commence pas par un verbe comme en arabe euh le dialecte c'est un mélange de tout de français d'espagnol d'arabe *alech* (c'est pourquoi) les élèves *taana* (nos) ont des difficultés en arabe parce que ça na rien avoir avec le classique (EAC/38E1)
22 Af	d'accord	
23 E1	mais / + sans + qu'ils + n'apparaissent ++ dans + les phrases (l'enseignante écrit au tableau) + ça devient plus de l'impératif + d'accord je dis tu prends + ça c'est du PRESENT de l'indicatif + à l'impératif je dis PRENDS + la phrase commence directement par un <u>verbe</u> (l'enseignante écrit au tableau)	
24 As	<u>VERBE</u>	
25 E1	d'accord parce que en français la phrase ne commence pas par un verbe d'accord + c'est pas comme en arabe ++ *dahaba omaro* (Omar est parti) + je ne dis pas vas Omar + ou parti Omar + Omar est parti ou pars + d'accord c'est le contraire quand ça commence par + un verbe + SOIT c'est un ordre + ou bien c'est une inversion sujet verbe d'accord avez-vous fini là c'est une phrase interrogative d'accord + c'est pas la même chose + alors + eu :::h les VE:::RBES + du premier GROUPE + plus le verbe ALLER + parce que en général le verbe aller ne fais pas parti des verbes du premier groupe d'accord alors + s'écrivent + SANS + S + à la à la première ++ première personne c'est-à-dire avec TU + avec nous c'est possible d'enlever le s + je dis VA je l'écris comme ça + (l'enseignante écrit au tableau)	

Extrait 43 : Confusion grammaticale
« traduction de la grammaire en langue arabe »E1

Les apprenants confondent l'emploi de la phrase déclarative avec la phrase impérative ; elle explique que la phrase déclarative sert à « informer » alors que la phrase impérative, d'une manière générale sert à « donner un ordre ». L'élément modal « il fallait » met l'accent sur le degré d'importance que l'enseignante porte vis-à-vis de cette lacune, basée sur la confusion « mais il fallait qu'ils fassent la différence ». E1 afin de franchir cet obstacle trouve la stratégie de la comparaison de la grammaire française avec la grammaire arabe « en arabe *jomla tabda::: bel fial* (la phrase commence par le verbe) mais en français NON », elle y recours afin que ses apprenants puissent mieux

maitriser l'emploi de la phrase impérative et de ne pas la confondre avec la phrase déclarative « une phrase déclarative ça commence d'abord par un SUJET [...] alors que la phrase impérative commence par un VERBE » .

Contexte : L'enseignante novice E3 trouve que l'utilisation de la langue arabe est ordinaire, il suffit de recadrer l'apprenant vers la langue française.

TP	Séance : point de langue : « l'expression de l'opinion »	Commentaire enseignante E3
156E3	rentable + que veut dire rentable ?	présentable (rire) + parce que je leur dis souvent euh le suffixe peut vous aider peut être révélateur du sens + si vous cherchez l'équivalent à partir du suffixe + présentable *kadar talkaw* (vous pouvez trouver) l'équivalent avec -able *hawass alih* (cherche le) donc lui automatiquement (sourire). (EAC/06E3)
157A _m	=présentable	
158E3	NON + RENTABLE ++ RENTABLE + avoir un commerce rentable / (silence)	
159A _s		
160A _f	*yjib mardoud mlih* (qui ramène du bénéfice)	<i>pourquoi vous tolérez l'utilisation de la langue arabe ?</i>
161E3	*yjib mardoud mlih* en français ça donne / ++ en français + Kawter	(rire) ben c'est connu / ça + au primaire ils apprennent le français en arabe après ils te disent au lycée faudrait euh <i>parler rien qu'en français c'est impossible on le sait</i> + y a une langue:: Bridge bon entre les deux + obligé de l'utiliser parce que ça te facilite la communication je vois pas pourquoi je vais les empêcher de s'exprimer en arabe elle a dit *yjib mardoud mlih*(qui ramène du bénéfice)elle a compris + faut la guider vers l'utilisation des mots qui conviennent c'est tout (EAC/08E3)
162A _f	XX	
163E3	MERCI::: qui rapporte du bénéfice + d'accord +++ impoli non détestable avant	

Extrait 44 : Confusion lexicale « recours à la langue maternelle » E3

L'enseignante novice E3 procède à l'explication de l'erreur de l'apprenant qui a donné la signification du terme « rentable » par le terme « présentable ». Elle justifie l'erreur de l'apprenant par la non application de sa recommandation « **je leur dis leur dis souvent euh le suffixe peut vous aider peut être révélateur du sens** ». Elle est consciente que la pratique exclusive de la langue française sans recourir à la langue maternelle est inconcevable « *parler rien qu'en français c'est impossible on le sait* ». L'enseignante ne prive pas ses apprenants d'utiliser la langue maternelle qui représente pour elle un outil facilitateur de la communication en classe de langue « **y a une langue:: Bridge bon entre les deux + obligé de l'utiliser parce que ça te facilite la communication** ». E3 pense qu'il est évident d'employer la langue arabe sans quoi il est difficile de guider les apprenants, il suffit de les inciter à la traduction en langue française « **je vois pas pourquoi je vais les empêcher de s'exprimer en arabe elle a dit *yjib**

mardoud mlih* (*qui ramène du bénéfice*) **elle a compris + faut la guider vers l'utilisation des mots qui conviennent c'est tout** ». L'enseignante novice banalise l'obstacle lié à l'incompréhension des termes en langue cible, elle ne conçoit pas l'utilisation seule de la langue française étant donné la faiblesse constatée de leur niveau alors que la langue arabe peut être un excellent moyen permettant à l'apprenant de mieux comprendre, d'assimiler les termes en langue cible et surtout d'acquérir des savoirs.

Contexte : Le recours de l'enseignant et de l'apprenant à la langue dialectale. L'enseignante E3, explique pourquoi elle a été contrainte à utiliser la langue dialectale.

TP	Séance : « Compréhension orale : le reportage touristique »	Commentaire enseignante E3
06A _m	*makanch guaa* (<i>il n'y pas du tout</i>) tourisme en Algérie (rire)	alors là l'élève exprime son opinion *makanch guaa* (<i>il n'y a pas du tout</i>) tourisme en Algérie » il donne son idée donc pour le le pousser à développer son idée je réponds en dialectal + après en général j'essaie de recadrer en français mais \ pour savoir le fond de sa pensée + c'est des littéraires aussi hein faut préciser c'est deuxième lettres + qui te disent bonjour est un succès (rire) qui écrivent la date correctement c'est déjà énorme (rire) (EAC/22E3)
07E3	*kifech hadi makanch* (<i>comment ça il n'y a pas du tout</i>) tourisme en Algérie ? + *kifech makanch* tourisme?	
08A _S	(silence)	
09A _m	*makanch guaa* (<i>il n'y pas du tout</i>) tourisme en Algérie ? (voix haute)	
10A _S	XX (réponses chaotiques)	
11E3	doucement + ON LEVE LA MAIN + on lève la main + Soraya a dit::: chriaa tu es partie à chriaa	

Extrait 45 : Difficulté d'expression « recours à la langue dialectale » E3

L'enseignante E3, face à la réflexion de son apprenant exprimée en langue dialectale, réplique dans la même langue. Elle opte pour deux alternatives qui sont l'incitation à la réflexion et le recadrage vers la langue cible « **le pousser à développer son idée je réponds en dialectal + après en général j'essaie de recadrer en français** ». E3, rappelle en justifiant que ce sont des apprenants de filière lettres ce qui explique le niveau faible dont elle est confrontée et le fait qu'elle soit amenée à tolérer l'utilisation de la langue maternelle, elle accompagne cette déclaration par un rire à deux reprises comme pour manifester sa désolation face au niveau « *qui te disent bonjour est un succès (rire) qui écrivent la date correctement c'est déjà énorme* ».

2.2.2. Difficultés en raison des spécificités de la langue

L'enseignant de langue rencontre constamment des difficultés liées aux spécificités de langue. Ces lacunes peuvent être en rapport avec la confusion grammaticale, les notions fondamentales de grammaire, difficultés d'expression, pauvreté du lexique,

incompréhension lexicale. Ces difficultés sont en étroite liaison avec la non maîtrise de la langue cible.

Contexte : L'enseignante E1 met en relief les raisons des difficultés face à la faiblesse des apprenants en « conjugaison ».

TP	Séance : Point de langue « Injonction directe : l'impératif »	Commentaire enseignante E1
53E1	ne vous préparez pas (l'enseignante écrit au tableau) + allez qu'est ce que je dis pour être et avoir eu::h à l'impératif	c'est la pratique systématique de la langue la conjugaison <i>ils sont très::: faibles en conjugaison très::: très faibles et pourtant c'est une classe de langue donc ils sont censés connaître ça + parfois il faut faire des rappels du primaire + ils sont très faibles en conjugaison surtout la conjugaison parce que même le système il a changé maintenant on est focalisé ya pas de question de grammaire ya pas de question de conjugaison analyse du texte et tout ce qui suit donc les élèves perdent la chose (EAC/40E1)</i>
54As	(silence)	
55E1	normalement je le fais pas + vous êtes censés savoir + qu'est ce que je dis ? + pour avoir + ou être ? + trois pronoms	
56As	(silence)	
57E1	qu'est ce que je dis pour l'auxiliaire être allez / ?	
58Af	= je suis tu es	
59E1	= je suis tu es il est nous sommes c'est le présent de l'indicatif + MAIS sans que les pronoms n'apparaissent dans la phrase	
60As	(silence)	
61E1	qu'est ce que je dis à l'impératif ?	
62Af	= aie + aie	
63E1	aie ++ aie ça s'écrit comme ça (l'enseignante écrit au tableau) ayons ayez	

Extrait 46 : Confusion grammaticale « rappels des bases enseignées » E1

L'enseignante E1 attribue les difficultés que rencontrent les apprenants dans la conjugaison. Le terme « conjugaison » est répété à cinq reprises ce qui dénote l'importance de cet aspect en rapport avec le niveau des apprenants. Elle trouve que celui-ci est « faible » d'autant plus qu'il s'agit d'une classe de filière « langue » « *ils sont très::: faibles en conjugaison très::: très faibles* ». Par moment elle est dans l'obligation de faire des « rappels » des bases enseignées au cycle élémentaire pour leur permettre de poursuivre le cours « **parfois il faut faire des rappels du primaire** ». Elle évoque le changement de « **système** » dans l'enseignement qui ne donne pas beaucoup d'importance à la grammaire laquelle permet de maîtriser les règles de la langue française et qui est à l'origine, selon elle, de la faiblesse du niveau des apprenants. L'élément modal « très » employé à trois reprises avec allongement témoigne de l'importance de l'obstacle.

Contexte : L'enseignante chevronnée E1 exprime les difficultés rencontrées avec des élèves de terminale qui ne maîtrisent pas le mode impératif et la grammaire d'une manière plus générale ; elle met en mots les obstacles et les solutions pour y remédier.

TP	Séance : Point de langue « Injonction directe : l'impératif »	Commentaire enseignante E1
101 E1	ainés ainés *machi* (non pas) amis + avec VOS ainés très bien + restez en contact les jeunes restez avec VOS VOS *machi* VOUS + d'accord c'est pas la même chose vous c'est un pronom personnel vos c'est:: quoi ? c'est quoi VOS ?	<i>c'était par rapport à la question les jeunes doivent rester en contact avec leurs aînés leurs à la forme impérative *twali* (devient) vos donc ya beaucoup de choses qui les ignorent *mechi* (non pas) ils les ignorent *yaarfohom bassah nssawhom*(ils les connaissent mais ils les ont oubliés) ils les ont oublié parce qu'ils ne les utilisent pas ya pas de question de grammaire + et c'est ce qui fait que la langue se perd c'est</i>
102 A _f	= mes tes ses	parce que ya pas de pratique de langue + moi personnellement je pense qu'il faudrait revenir un petit peu à la méthode traditionnelle
103 E1	oui c'est quoi mes tes ses ma ta sa ?	*chwiya*(un peu) grammaire *chwiya* conjugaison + ah c'est très important et \ ce qui est important pour moi c'est de travailler la production / libre en classe pas seulement le compte rendu le compte rendu le compte rendu ils savent pas faire de compte rendu moi personnellement je travaille l'expression libre avec les élèves et je leurs conseille toujours *fel*
104 A _f	pronominales + hein	<i>(au) bac de prendre la production libre + parce que vous êtes libre de dire ce que vous voulez surtout quand c'est de l'argumentation+ par contre le compte rendu il faut il faut avoir bien compris le texte euh connaître avoir un certain bagage des mots spécifiques (EAC/44E1)</i>
105 E1	non non + <u>possessif</u>	
106 A _f	= <u>possessif</u>	

Extrait 47: Contraintes des notions fondamentales «retour à l'ancienne méthode»E1

Dans cet extrait l'enseignante fait face à un obstacle de langue. Les élèves ne maîtrisent pas l'emploi de la forme impérative. L'enseignante attribue cette lacune au fait qu'ils ne rencontrent pas ce genre de questions dans la méthode nouvelle ; ils « *perdent la langue* » ceci est dû au « *manque de pratique* » et elle propose un retour à l'ancienne méthode « **je pense qu'il faudrait revenir un petit peu à la méthode traditionnelle** » : la méthode traditionnelle qui incite l'élève à pratiquer plus de grammaire. Face à cette absence de maîtrise de la langue « *ils savent pas faire de compte rendu* », elle leur préfère la production libre au lieu du compte rendu pour les aider à mieux s'exprimer mais aussi de réaliser son désir didactique « **moi personnellement je travaille l'expression libre** » ; L'enseignante fait un choix tactique délibéré et le justifie en assumant son action. Elle conditionne la réussite à l'épreuve de français au Bac au choix de la production libre qui n'exige pas autant de compétences en langue.

Contexte : L'enseignante E2 met en relief les raisons des difficultés d' « expression » en langue française.

TP	Séance « Delphine pour mémoire »	Commentaire Enseignante E2
178E2	oui \ mais pourquoi il cite les autres noms ? + vous avez vu il a cité d'autres noms	non ça ne m'a pas gêné pas du tout mais bon / + je l'INCITE à répondre en français + mais finalement ils ont répondu en français à la fin
179A _m	* bech ybayanlna beli kayen bazzaef * (pour nous montrer qu'il y a plusieurs)	(EAC/18 E2)
180 E2	= pour / quelle est l'intention ? quelle est la visée ? pourquoi ?	je peux pas la mettre en relief parce que là je suis dans un cours de français + j'ai senti qu'il avait compris qu'il avait compris euh ce que j'attendais mais il n'a pas pu il n'a pas pu s'exprimer en français il m'a donné la réponse en arabe ça veut dire le message est passé quand même je n'ai pas posé toutes ces questions pour rien mais::: ya le problème d'expression voilà il a compris il est arrivé à / à comprendre contre l'oubli *makdarch yansahom*(il ne pouvait pas les oublier)
181A _m	* bech ybayanlna beli kayen bazzaef * (pour nous montrer qu'il y a plusieurs)	
182E2	= oui \ regardez pour MEMOIRE + pour MEMOIRE + meutre pour mémoire + pourquoi ?	
183 A _m	*makadch yansahom*(il ne pouvait pas les oublier)	
184 E2	= pour ne PAS les oublier donc si on veut pas les oublier c'est pour leur / qu'est ce qu'on peut faire pour ces VICTIMES	
185 As	(silence)	
186 E2	après on va répondre à cette question + alors ensuite quelles sont les quatre événements vécus par l'auteur quand il était enfant + et qui sont liés à la guerre d'Algérie alors premier événement +++ y a quatre événements	
187 As	<u>oui</u>	(EAC/20E2)

Extrait 48 : Difficulté d'expression « incitation à la prise de parole en langue cible » E2

Ici l'enseignante chevronnée E2, met en relief la difficulté rencontrée par son apprenant en matière « d'expression » « *ya le problème d'expression* ». L'apprenant a pris la parole en arabe dialectal et a bien répondu à la question mais l'enseignante n'a pas pris en considération sa réponse. Elle se dérobe et adopte une posture de fuite en avant à cause de l'utilisation de la langue dialectale « **je peux pas la mettre en relief parce que là je suis dans un cours de français** ». Elle se contente du fait que son apprenant ait compris après une série de questions posées.

Contexte : L'enseignante chevronnée E2 verbalise sa façon d'agir face à la faiblesse du lexique de ses apprenants.

TP	Séance « Delphine pour mémoire »	Commentaire Enseignante E2
308 E2	= mémoire voilà + donc c'est normal puisque le texte / +++ le texte / +++ / permet de / ++ = quel est le but de texte quelle est la visée quelle est l'intention de l'auteur ? c'est / convaincre	torture (rire) + <i>c'est une TORTURE tu poses la question et tu reposes et finalement (rire. (EAC/36E2)</i> C'est pas une torture pour moi <i>c'est une torture pour eux pour trouver la réponse moi je fais mon travail (rire)</i>
309 A _f	non oui il y a toujours de l'argumentation	+ je les torture mes élèves (rire)
310 E2	mais quel est son but + quand t'il cite les noms + quand t'il vous dit VOILA les	(EAC/38E2)

	français ils ont tué ils ont / qu'est ce qu'il veut faire ? = remémorer (voix basse)	voilà (rire) il faut qu'ils réfléchissent il faut qu'ils trouvent il faut qu'ils cherchent (EAC/40E2)
311 A _f	oui /	
312 E2	= remémorer	donc là dans une autre classe par exemple dans la troisième année S2 ils ont trouvé tout de suite dénoncer l'auteur <i>DENONCE</i> + dénonce les crimes commis par euh le colonialisme français + <i>mais là / je sais pas pourtant ils ont vu normalement deuxième année ils ont vu le le le pour et le contre dénoncer défendre ++ je suis pas arrivée à::: ++ à les inciter à prono- à DIRE DENONCER ils n'ont pas trouvé ils ont COMPRIS indirectement</i> il veut oublier- il veut qu'il euh il veut DEFENDRE il veut ACCUSER les français ont TUE ils ont dit ils ont tué ils ont assassiné donc euh + <i>mais ils n'ont pas trouvé le mot DENONCER + ben oui j'étais déçue</i> oui parce que c'est ça le BUT d'un témoignage on témoigne pour dénoncer pour rendre hommage + surtout pour ça (EAC/42E2) <i>je ne sais pas DENONCER arriver en terminale ils savent pas ce que ça veut dire le mot DENONCER ne savent pas l'utiliser + donc SOIT je n'ai pas posé ASSEZ de questions pour qu'ils arrivent à trouver DENONCER SOIT que j'ai MAL formulé mes mes questions SOIT mes élèves ne connaissent pas carrément le mot voilà (EAC/44E2)</i> [...]
313 A _f	= remémorer quoi encore ? ++ il y a des gens qui sont mort on a supprimé leurs noms + tué injustement + tué par racisme qu'est ce qu'il est en train de faire ? (inaud)	
314 E2		
315 A _f	il veut nous convaincre de quoi ? terminez	
316 E2	votre idée que la France euh	
317 A _f	= que la France a / a commis des / +++ des /	
318 E2	+++ quoi ? ++ qu'est ce qu'elle a commis lorsqu'elle a tué lorsqu'elle a assassiné des euh assassiné une gosse de cinq ans ++ ça c'est juste un exemple ++ deux immigrés Italiens +++ oui / (silence)	
319 A _s	il veut DENONCER ça donc l'auteur veut /	
320 E2	c'est le mot que j'attendais donc l'auteur à travers ce texte il / DENONCE voilà il DENONCE les / les CRIMES + les CRIMES + j'attendais le mot de / crime + les crimes commis par / la France + alors quelles sont les dates qui correspondent à / ses événements ? il y a deux dates l'auteur cite deux dates + lesquelles ++ deux dates IMPORTANTES [...] = non ça n'a rien avoir + là il justifie comment il a écrit son livre et pourquoi / +++ donc l'auteur ici \ lorsqu'il exprime ses sentiments / lorsqu'il donc lorsqu'il exprime ses sentiments c'est-à-dire par rapport aux faits qu'est ce qu'il fait ? + il est resté comme ça (l'enseignant croise les bras) +++ <u>sans bouger</u> <u>non</u>	
356 E2		
357 A _f	il a / qu'est ce qu'il a fait par rapport aux faits ? ++ il a / comment on dit ça ? / il a / (silence)	
358 E2		
359 A _s	réa- /	
360 E2	= <u>git</u>	
361 A _s	= il a REAGIT il a réagit par rapport aux /	
362 E2	FAITS + donc qu'est ce qu'on peut dire l'auteur est objectif ou subjectif ?	oui j'utilise fréquemment la gestuelle ça n'a pas abouti ici des fois ça abouti mais là non + l'auteur a REAGIT <i>ils n'ont pas trouvé le mot REAGIR peut être qu'ils vont apprendre ce mot *fi* (dans) le rappel troisième projet (EAC/48E2)</i>

Extrait 49 : Pauvreté du lexique « stratégie de l'endurance » E2

Le terme « dénoncer » n'ayant pas pu être trouvé, l'enseignante répond à cet obstacle par l'incitation à la réflexion et à l'autonomie des apprenants, elle applique la stratégie de

l'endurance, elle ne dévoile pas le terme aussi facilement, l'élément modal « il faut » est employé à trois reprises justifie l'importance qu'elle donne à la nécessité de rendre l'apprenant capable de trouver par lui-même la réponse « **il faut qu'ils réfléchissent il faut qu'ils trouvent il faut qu'ils cherchent** ». E2 se réfère à sa classe de 3^{ème} année S2 « classe scientifique » qui a trouvé la réponse pour montrer que les lacunes de langue sont spécifiques à cette classe de « gestion » et se déculpabilise. Elle exprime sa déception « j'étais déçue oui parce que c'est ça le BUT d'un témoignage on témoigne pour dénoncer pour rendre hommage », parce qu'ils n'ont pas pu trouver le terme en question « *je suis pas arrivée à::: ++ à les inciter à prono- à DIRE DENONCER ils n'ont pas trouvé* ». L'enseignante chevronnée E2 exprime son étonnement par rapport au retard du niveau scolaire de ses apprenants et cherche les raisons aussi dans son action en s'attribuant une part de responsabilité de n'avoir pas sollicité davantage ses apprenants « **SOIT je n'ai pas posé ASSEZ de questions pour qu'ils arrivent à trouver DENONCER SOIT que j'ai MAL formulé mes mes questions SOIT mes élèves ne connaissent pas carrément le mot voilà** ». Ces questions ouvrent la voie à la réflexion de son agir professoral.

L'enseignante E2 face à l'obstacle lié au déficit lexical « *ils n'ont pas trouvé le mot REAGIR* », a recours à la gestuelle « **j'utilise fréquemment la gestuelle** » pour aider ses apprenants à retrouver le terme recherché. Elle déclare que cette posture n'est pas toujours payante. Face à cet obstacle elle reste optimiste.

Contexte : L'enseignante novice E3 verbalise son style d'agir face à l'obstacle de l'incompréhension des termes en langue cible.

TP	Séance : point de langue : « l'expression de l'opinion »	Commentaire enseignante E3	
103E3	MORVEUX /	je déteste me voir (rire) + ben j'aime bien leur expliquer des trucs comme ça je trouve que c'est important et au moins qu'ils s'en rappellent après je ne sais pas *kayen li ygoulek* (il y a ceux qui te disent) il faut pas expliquer en arabe faut pas donner plus de détails moi je préfère que ça soit drôle que ça les MARQUE parce qu'ils s'en rappelleront après (EAC/02E3)	
104 A _s	<u>négative</u>		
105 E3	<u>que veut dire MORVEUX</u>		
106 A _m	idiot		
107 E3	idiot /		
108 A _m	non		
109 E3	MORVEUX + sale petit morveux		
110 A _f	dégoutant		
111 E3	= oui c'est dans le sens dégoutant + que veux dire MORVE ?		
112 A _m	XX		
113 E3	c'est \ le liquide qui sort du nez		
114 A _f	c'est vrai oui (sourire)		
115 A _m	*boukhouna* (<i>morveux</i>)		
116 A _s	(rire) [...]		
188 E3	une phrase avec scandaleux ce qui se passe en /		
			[...] ben c'est l'actualité + et euh les arabes enfin les pays qui se prétendent arabes musulmans restent les bras croisés à regarder ce qui se passe + c'est <i>scandaleux</i> on peut pas avoir ce genre de comportement + au lieu au lieu de de de trouver un

189 A _s	(silence)	exemple / sur la tenue vestimentaire d'une fille ou d'un garçon ou sur le comportement dehors y a plus important que ça + y a les affaires réellement HUMAINES après l'apparence physique ou vestimentaire de quelqu'un on s'en fout moi je trouve pas ça scandaleux mais ce qui se passe en Syrie et le fait que les pays qui se prétendent musulmans arabes ne réagissent pas c'est scandaleux + d'une pierre deux coups on fait passer une petite leçon de morale et euh/ (EAC/10E3)
190 E3	actuellement + ce qui se passe en / ++ en / + en SYRIE + est comment ?	
191 A _s	<u>scandaleux</u>	
192 E3	SCANDALEUX + ce qui se passe actuellement en Syrie est scandaleux + ça veut dire ?	
193 A _m	catastrophe	
194 E3	presque catastrophique oui + chaleureux / que veux dire chaleureux ?	

Extrait 50 : Incompréhension lexicale «usage de l'humour et de l'illustration» E3

L'enseignante novice E3 exprime son style d'agir face aux difficultés d'incompréhension des termes en langue cible « **j'aime bien leur expliquer des trucs comme ça je trouve que c'est important et au moins qu'ils s'en rappellent après** ». Elle use de l'humour afin de dépasser l'obstacle de langue et celui des stéréotypes de la sphère enseignante sur la façon d'enseigner en classe de langue « **kayen li ygoulek* (il y a ceux qui te disent) il faut pas expliquer en arabe » faut pas donner plus de détails* », selon elle cette façon de procéder ne laisse pas les apprenants indifférents, ça leur permet de mieux mémoriser les termes incompris « **moi je préfère que ça soit drôle que ça les MARQUE parce qu'ils s'en rappelleront après** ». E3 accentue sur le terme « MARQUE » pour manifester son désir d'ancrer le vocabulaire en langue française et de manière ludique dans leur mémoire.

Dans le second extrait E3 verbalise à propos de sa référence à « l'actualité » afin d'expliquer le terme « *scandaleux* ». Elle explique qu'elle préfère donner des illustrations en rapport avec ce qui se passe dans l'actualité du moment ; aborder des thèmes qui touchent l'aspect humain « **y a les affaires réellement HUMAINES** ». Plutôt que d'évoquer des sujets qui ont peu d'importance notamment sur « **l'apparence physique ou vestimentaire de quelqu'un on s'en fou** », qui pour elle n'a rien de « scandaleux », elle choisit de faire référence aux événements qui se passent en « Syrie » qui touchent les populations innocentes et qu'elle considère comme scandaleux surtout du fait que la communauté arabe ne réagisse pas. Elle fait le choix pour son action d'apprentissage de susciter des réactions par rapport à des événements actuels, pertinents et à caractère informatif pour enrichir leur culture générale et de développer leur esprit critique.

Contexte : Un apprenant ignore le sens du terme « plaine » et fait le constat que l'exercice est difficile à faire, face à cet obstacle l'enseignante novice E4 incite son apprenant à deviner par lui-même la signification et opte pour « la comparaison ».

TP	Séance : point de langue : « lexique relatif au paysage »	Commentaire enseignante E4
16 A _m 17 E4	= madame c'est quoi une plaine ? une plaine c'est à toi de trouver la réponse justement + je ne vais pas faire l'exercice à votre place tout de même [...]	ben <i>il m'a posé la question ça veut dire quoi une plaine ?</i> alors <i>que alors que ça fait \ partie de l'exercice</i> quoi il y avait il y avait un ensemble de termes et un ensemble de définitions donc c'était à lui de trouver la réponse donc c'est ce que je lui ai dit + de trouver lui-même la réponse (EAC/06E4)
79 A _m	XX	[...]
80 E4	alors votre camarade dit que l'exercice est compliqué	[...] <i>l'élève avait dit que l'exercice est est compliqué</i>
81 A _s	<u>oui madame</u>	+ et je lui ai répondu que non / qu'il n'est pas
82 E4	il est compliqué no:::n Mansour (prénom d'un élève) il a déjà fait son exercice et Fida aussi parce qu'ils travaillent en binôme + ensemble +++ encore deux minutes et on corrige alors la première:::re la première phrase +++ ça y est alors chu:::t je vois que vous être en train de parler et pas en train de travailler	aussi compliqué que ça + la preuve y'avait deux élèves qui avaient fini euh l'exercice + donc voilà » (EAC/20E4) « oui enfin NON::: (sourire) parce que c'était c'était les meilleurs ceux qui ont réussi à faire l'exercice sont des sont des élèves quand même + excellents quoi mais euh je veux dire si EUX ils ont réussi à le faire en cinq minutes peut être lui il le fera dans un peu plus de temps peut + voilà mais il arrivera quand même à faire son exercice parce qu'on leur propose des exercices qui sont vraiment à leur portée on va pas leur proposer des exercices vraiment euh compliqués ni quoi que ce soit ça ne sert à rien de donner des exercices compliqués aux élèves s'ils ne réussissent pas à les faire ça ne sert à rien + voilà (EAC/22E4)

Extrait 51 : Incompréhension lexicale « stratégie de l'endurance » E4

Face à l'ignorance du sens du terme « plaine » par l'apprenant « *ça veut dire quoi une plaine ?* », l'enseignante novice E4, refuse de l'aider et d'apporter des indices lui permettant de mieux comprendre et de pouvoir faire son exercice. Elle déclare que c'est à l'apprenant de résoudre par lui-même son activité « **c'était à lui de trouver la réponse donc c'est ce que je lui ai dit + de trouver lui-même la réponse** », ainsi elle applique la méthode de l'approche par compétence qui favorise le développement des ressources propres de l'apprenant c'est-à-dire de rendre l'apprenant « autonome ».

Dans le second extrait E4, face à la déclaration de son apprenant, a recours à la comparaison en citant deux apprenants studieux qui ont pu faire l'exercice « **la preuve y'avait deux élèves qui avaient fini euh l'exercice + donc voilà** ». Elle confirme que ce sont « des élèves excellents », c'est sa façon de motiver, inciter et encourager son

apprenant à essayer de faire son exercice. Elle est consciente que son apprenant mettra plus de temps à la résolution de l'exercice mais reste persuadée qu'il arrivera à le faire. Si E4 pousse son apprenant à mettre plus d'effort à résoudre par lui-même l'activité c'est parce qu'elle est convaincue qu'il s'agit d'activités de son niveau « **parce qu'on leur propose des exercices qui sont vraiment à leur portée** ». Elle déclare qu'il est inutile de donner des exercices qui ne sont pas adaptés au niveau des apprenants parce qu'elle ne pourra pas atteindre son objectif d'apprentissage et ne voit pas d'intérêt à leur compliquer la tâche. L'enseignante novice E4 utilise le pronom indéfini « on » au lieu du « je » pour justifier cette façon de faire et l'attribuer à l'ensemble de la communauté enseignante.

On constate que les enseignantes participantes ne procèdent pas de la même manière concernant les difficultés de langue. Les enseignantes E1, E3 optent pour le choix de l'utilisation de la langue arabe. Cependant, les enseignantes E2, E4 préfèrent écarter l'usage de la langue arabe et ne communiquer qu'en langue française.

2.3. Absence ou présence de réponse : gestion enseignante

2.3.1. Sollicitation enseignante : Absence de réponse

C'est à l'enseignant qu'est dévolu le rôle d'animateur pédagogique pour amener ses élèves à adhérer à son cours « demander à un élève de faire (ou de dire) quelque chose, c'est lui demander de montrer qu'il en est capable » (Bouchard, 1995 : 312). L'enseignant rencontre pourtant et assez souvent des difficultés à susciter l'intérêt et maintenir la concentration de ses élèves.

Contexte : L'enseignante chevronnée E1 justifie ses postures face aux sollicitations vaines.

TP	Séance: Présentation du projet : « L'argumentation »	Commentaire enseignante E1
165 E1	vous avez compris au moins ce que je cherche ? + comment appelle t'on les personnes + qui qui partagent eu ::h qui soutiennent votre avis qui sont du même avis que vous + ceux ++ qui sont + du même + avis + ça s'appelle comment ? (l'enseignante écrit au tableau)	parfois les élèves ils comprennent mais <i>ils n'ont pas le mot exact</i> + ça nous arrivent même à nous en tant qu'adulte on comprend mais parfois le mot nous échappe + peut être parce que bon *houma* (<i>eux</i>) c'est des enfants peut être qu'ils n'ont jamais entendu ou bien parce qu'ils ont plusieurs matières donc ils peuvent pas se rappeler de tout ++ au moins pour savoir qu'ils ont compris ce que je cherche même s'ils n'ont pas le mot et il faut pas laisser la situation prendre plus de temps
166 A _s	(silence)	
167 E1	les PARTI-SANS +++ ils font PARTIE de mon PARTI + *kayen* (<i>il y a</i>) le mot PARTI + vous êtes de mon parti + les PARTISANS + on les appelle aussi \ les DE-FEN-SEURS + défendre + un point de vue ++ les DEFEN-SEURS + on les appelle aussi \ + les ADEPTES + c'est bien des mots que vous ne connaissez pas + (l'enseignante écrit au tableau) + les adeptes ce	

168 A _s	169 A _m	170 E1	171 A _s	172 E1	<p>sont eux ceux + on utilise ce mot + pour désigner les personnes qui sont D'ACCORD + sur un sujet+ eu ::h sur un thème quelconque + hey posez vos stylos suivez + ceux qui sont + CONTRE on les appelle comment ? + normalement vous devez les trouver *machi * (non pas) les attaquants d'accord + on est pas dans un match</p> <p>(rire)</p> <p>adverses</p> <p>très bien + adversaire + allez le contraire de défenseur + ceux qui sont CONTRE</p> <p>(silence)</p> <p>les OPPOSANTS ++ OPPOSANTS (l'enseignante écrit au tableau)</p>	<p>s'ils ne le trouvent pas il faut le donner rapidement + je je ne peux pas maintenir le suspens très longtemps pendant toute la séance on va chercher un mot allez trouvez moi + dans quelques instants euh j'essaie de leur réexpliquer ce que je veux et puis je leur demande si au moins s'ils ont compris ce que je cherche au moins mais s'ils n'ont pas le mot XX et puis après il faut le donner hein (EAC/28E1)</p>
--------------------	--------------------	--------	--------------------	--------	---	--

Extrait 52 : Sollicitations enseignantes « explication et arrêt du suspens » E1

L'enseignante experte E1 face à la difficulté liée aux sollicitations vaines et sans résultat « *ils n'ont pas le mot exact* », elle verbalise cet obstacle en le banalisant. Elle comprend les raisons de cette lacune qu'elle tente d'expliquer et d'en justifier l'origine. Elle n'adopte pas une posture de résistance « **il faut pas laisser la situation prendre plus de temps** » elle fait le choix de dévoiler le terme recherché « **il faut le donner rapidement** ». E1 procède par explication afin de susciter l'intérêt de ses apprenants et les aider à répondre en s'assurant qu'ils ont bien compris ses attentes « **j'essaie de leur réexpliquer ce que je veux et puis je leur demande si au moins s'ils ont compris ce que je cherche** ». Si le mutisme de ses apprenants persiste elle décide de livrer la réponse.

Contexte : L'enseignante E2 essaie de guider ses élèves par des actes de sollicitation et gère la situation avec beaucoup de patience et de persévérance pour parvenir à son but.

TP	Séance : Compréhension de l'écrit : « Delphine pour mémoire » ⁹⁷	Commentaire Enseignante E2
159E2	oui \ au début il voulait l'appeler Del-Delphine pour mémoire mais comment il s'appelle finalement le livre ?	<p>oui \ Puisque j'ai posée <i>vous avez vu combien de questions + plusieurs questions pour aboutir à la réponse</i> la réponse MEURTRE POUR MEMOIRE pourtant / c'était dit dans le / dans le texte + il a cité c'était pour telle ou telle personne que j'ai écrit mon livre meurtre pour mémoire c'était cité DANS le texte et cité cité DANS la source à la fin du texte dans les éléments périphériques + donc je pense je pense que:: + je reviens toujours euh + à la première réponse</p>
160 A _s	(silence)	
161A _m	Delphine pour mémoire	
162E2	NON	
163A _s	(silence)	
164E2	il vous donne le le nom du livre /	
165A _m	XX	
166E2	non	
167A _f	Bonne Nouvelle	
168E2	mais non + Bonne Nouvelle c'est un lieu +++ allez un peu d'effort	

⁹⁷ Extrait de la séance de cours « Delphine pour mémoire » transcrite annexe 4 : corpus enseignante E2

169As	(silence)	<p>que le texte était quand même un peu difficile par rapport au niveau de la troisième gestion + MAIS par euh la reformulation des questions les élèves ont pu répondre à la fin c'est pour ça j'ai dit ENFIN j'étais satisfaite qu'ils aient répondu à ma question et qu'ils aient trouvé le nom pourtant le titre c'était DELPHINE POUR MEMOIRE ils ont trouvé que le livre finalement euh s'appelle euh meurtre pour mémoire et non pas Delphine pour mémoire (EAC/12E2)</p> <p>[...]</p> <p><i>c'était impossible qu'ils trouvent le mot anonyme (rire) + c'était impossible qu'ils trouvent le mot ANONYME donc là / j'étais obligée de donner la réponse + pourtant c'était écrit sur le texte anonyme (EAC/26E2)</i></p> <p>mais je ne l'ai pas dit méchamment hein <i>j'ai dit finalement</i> vous n'êtes pas arrivés à répondre <i>ils ont répondu à toutes les questions sauf celle là (rire) donc (rire) + regardez combien de questions j'ai posé j'ai reformulé PLUSIEURS fois ils sont pas ils sont pas ils sont pas arrivés à dire anonyme + mais finalement / je voulais faire sortir tous synonymes les mots le champ lexical amnésie + anonymat oubli + anonyme tous ces mots sont cités sur le texte (EAC/28E2)</i></p> <p>peut être le niveau le manque de concentration + je ne sais pas (EAC/30 E2)</p>
170E2	comment il s'appelle son livre ?	
171As	(silence)	
172A _f	actualité de:: l'émigration	
173E2	non ça c'est le:: journal	
174As	(silence)	
175E2	madame dans la première partie ?	
176A _f	la deuxième	
177As	(silence)	
178Am	meurtre pour mémoire	
179E2	MEURTRE POUR MEMOIRE voila ENFIN + meurtre pour mémoire alors pourquoi il a pas dit Delphine pour mémoire mais meurtre pour mémoire + pourquoi ? ++ est ce qu'il y avait \ seulement Delphine qui était victime ? [...]	
250 E2	c'est quoi AMNESIE ? le contraire de quel mot dans le texte ? amnésie + volontaire	
251 A _s	(silence)	
252 E2	qu'est ce que ça veut dire amnésie ? quelqu'un qui devient AMNESIQUE + qui / +++ vous ne savez pas donc amnésique c'est quelqu'un qui / ++ ne se rappelle de rien qui perd sa <u>mémoire</u>	
253 A _s	<u>mémoire</u>	
254 E2	donc c'est le contraire de quel mot ? ++ quelqu'un qui se rappelle de tout donc ici \ amnésie volontaire donc de QUOI il accuse les représentants français ?	
255 A _s	(silence)	
256 E2	mais ++ vous avez la réponse de quoi il les accuse ?	
257 A _s	(silence)	
258 E2	bon vous n'êtes pas arrivés à répondre + dans le même paragraphe trouvez-moi les mots qui se rapportent à AMNESIE ++ qui dit amnésie dit quoi ? dans le même paragraphe	
259 A _f	oublier	
260 E2	oublier il y a le mot OUBLI + très bien + dans le dernier paragraphe la der-dernière ligne encore / d'autres mots +++ y a deux expressions + un mot et une expression +++ quand on peut oublier \ et quand on oublie quand on donne pas le NOM + c'est quoi ++ est ce qu'on connaît les noms ? ou bien est ce que la France a donné les noms ? + donc ces manifestants sont restés comment /	

Extrait 53 : Sollicitations enseignantes « recours à la reformulation » E2

L'enseignante rencontre des difficultés à susciter l'intérêt de ses élèves, elle pose plusieurs fois la même question pour espérer avoir la réponse souhaitée; elle attribue le blocage à la faiblesse du niveau de ses élèves de la section « gestion ». Elle tente par une

série de sollicitations de guider les apprenants pour arriver à son but ; elle insiste « *j'ai posée vous avez vu combien de questions + plusieurs questions pour aboutir à la réponse* » elle passe par la formule de la « **reformulation** » de ses questions pour les aider à retrouver la bonne réponse « l'enseignant a un objectif « dans la tête » mais il n'est pas compris par les apprenants qui donnent des réponses justes mais ne correspondant pas à ce que l'enseignant s'est donné comme but » (Cicurel, 1985, 23). Son désir est que ses apprenants arrivent à communiquer ; elle est enfin arrivée à attirer leur attention et leur concentration de nouveau sur le sujet. On constate la satisfaction de l'enseignante « **ENFIN j'étais satisfaite qu'ils aient répondu à ma question** ».

Dans le second extrait E2 déclare que ses apprenants étaient dans l'incapacité de retrouver le terme « anonyme ». Elle répète à deux reprises l'expression « *c'était impossible qu'ils trouvent le mot ANONYME* » pour mettre l'accent sur la difficulté du niveau de ses apprenants. Face à cette situation, elle s'est sentie dans l'obligation de « **donner la réponse** ». E2 met en relief l'obstacle par l'emploi de l'expression « *vous n'êtes pas arrivés à répondre* », elle justifie cette déclaration comme pour préserver sa face « mais je ne l'ai pas dit méchamment ». E2 affiche l'échec de ses apprenants malgré ses tentatives par un air d'humour « *ils ont répondu à toutes les questions sauf celle là (rire) donc (rire)* » pour révéler l'incapacité de ses apprenants à retrouver le terme en question « anonyme ». L'emploi de la reformulation de ses questions n'a pas permis de retrouver le terme souhaité « **j'ai reformulé PLUSIEURS fois** ». Elle nous prend à témoin de la situation par l'emploi de la phrase « *regardez combien de questions j'ai posé* » afin de se rassurer qu'elle a fait de son mieux. L'enseignante chevronnée attribue cette incapacité à retrouver le terme en question à la faiblesse du niveau scolaire de ses apprenants et leur manque de concentration.

Contexte : Face aux lacunes liées à l'incompréhension par les apprenants des termes spécifiques dans les éléments paratextuels du texte, l'enseignante opte pour l'explication dans le but de leur permettre d'émettre des hypothèses.

TP	Séance : Compréhension de l'écrit : « Une couleuvre capturée dans une salle de classe à Ain Témouchent »	Commentaire enseignante E4
107 E4 108 Af	dans une salle de classe voilà tout simplement alors est ce que vous en êtes sûres ? est ce que vous avez d'autres hypothèses ? vous êtes sûres ça va parler de ça ? est ce que vous avez d'autres idées ? d'autres réponses peut être Benhadri (nom d'une élève) une autre réponse + une autre réponse il s'agirait de quoi dans ce texte ? (silence)	ben oui parfois + avec les éléments paratextuels l'élève n'arrive pas à déduire l'hypothèse du texte donc par exemple ici le titre était un petit peu / une couleuvre donc j'étais sûre et certaine que les élèves découvrent pour la

109 E4	on va parler de quoi ? les autres ? +++ aucune réponse allez c'est bon on garde celle là	première fois le mot donc c'est pour ça j'ai essayée de les AIDER à trouver le sens du mot + parce que en trouvant le sens du mot ils arriveraient à faire l'hypothèse mais malgré ça ils ont été dans l'incapacité à proposer d'autres hypothèses (EAC/38E4)
110 A _f	madame on n'a pas encore lu le texte	
111 E4	oui \ justement même si vous n'avez pas encore lu le texte donnez des hypothèses il s'agirait de quoi ?	
112 A _f	d'une couleuvre	
113 E4	d'une couleuvre ok ok	
114 A _f	= dans une classe	
115 E4	dans une classe c'est la même réponse quoi il s'agirait d'une couleuvre CAPTURE::: pourquoi tu as mis le E ? pourquoi ? (l'enseignante s'adresse à l'élève qui écrit au tableau)	

Extrait 54 : Sollicitations enseignantes « orientation des apprenants »

L'enseignante novice E4 déclare que l'apprenant a du mal à formuler des hypothèses à partir du texte « *l'élève n'arrive pas à déduire l'hypothèse du texte* ». Elle fait référence au titre qui contient le terme « couleuvre » tout en étant convaincue qu'ils ignorent le sens du terme. L'enseignante finit par leur donner la signification des termes qui pourraient les aiguiller « **j'ai essayé de les AIDER à trouver le sens du mot** ».

2.3.2. Gestion des tours de parole : présence de réponse

L'enseignant a pour rôle de réguler les tours de paroles afin de mieux gérer l'interaction didactique et maintenir un climat de travail favorable à l'échange. A défaut, l'enseignant sera face à une situation ingérable qui se répercute sur le bon déroulement du cours et risque ainsi de ne pas atteindre ses objectifs fixés.

Contexte : Les apprenants parlent tous en même temps, l'enseignante reconnaît son « laisser faire » et met en relief la solution.

TP	Séance : Point de langue : « Vocabulaire lié aux faits divers- Nominalisation »	Commentaire enseignante E2
32 E2	cinquième c'est Superman insolite oui c'est vrai +++ sixième	en effet + <i>les apprenants parlent tous en même temps</i> + pour remédier à cette situation ++ normalement j'AURAI du leur imposer de lever la main celui qui ne lève pas la main ne prendra pas la parole ++ s'il prend la parole sans lever la main sa réponse n'est pas prise en considération + même si la réponse est juste ++ ils doivent apprendre à s'écouter et à se respecter (EAC/50E2)
33 A _s	<u>méfait X</u>	
34 E2	voilà septième	
35 A _s	<u>phénomène</u>	
36 E2	phénomène naturel + huitième	
37 A _s	<u>insolite</u>	
38 E2	insolite ++ neuvième	
39 A _s	<u>phénomène</u>	
40 E2	phénomène naturel + dixième	
41 A _s	<u>insolite</u>	
42 E2	insolite voilà donc ya pas d'accident ++ donc on peut mettre comme remarque la plupart des faits divers + les titres des faits divers présentés ici sont des / + sont des /	

Extrait 55 : Gestion des tours de parole « démotivation et laisser faire »

L'enseignante E2 reconnaît le fait que ses apprenants répondent collectivement « *les apprenants parlent tous en même temps* » ; La gestion des tours de paroles n'est pas respectée. Face à cette contrainte, elle reconnaît ne pas avoir obligé ses apprenants à respecter la règle du lever du doigt « **normalement j'aurai du leur imposer de lever la main** ». On dénote une certaine démotivation et un laisser faire de l'enseignante.

Contexte : L'instauration de règles par l'enseignante novice E3 pour la prise de parole.

TP	Séance : Compréhension de l'oral « le reportage touristique »	Commentaire enseignante E3
17 E3	TIZI OUZOU + mais QUOI à Tizi ouzou ?	ben voilà justement juste pour redonner ordonner les choses aussi on lève la main tout le monde ils participent comme ça sans lever la main et je sanctionne je les ignore jusqu'à / (EAC/24E3)
18 A _s	madame euh XX	
19 E3	on lève la main + il n'a pas encore fini + Zino (prénom d'un élève) il n'a pas encore fini sa phrase + TIZI OUZOU quoi à Tizi ?	
20 A _m	madame les villages	
21 E3	les VILLAGES + comment ils sont ses village ? + quel est la caractéristique de ses villages.	
22 A _m	= madame <u>comme traditionnels</u>	
23 E3	laisse-le finir (voix haute)	
24 A _m	ils sont traditionnels	

Extrait 56 : Gestion des tours de parole « instauration de règles » E3

L'enseignante novice E3 est face à la difficulté de la gestion de la prise de la parole de ses apprenants « *ils participent comme ça sans lever la main* ». Devant cet obstacle, l'enseignante adopte une posture de résistance qui lui permet de rétablir un climat favorable à l'échange par la recommandation « **du lever de main** ». Elle agit également par « **la sanction et l'ignorance** » qui permettent l'instauration de règles préalables à la prise de parole.

Contexte : L'enseignante E4 est face à des difficultés de langue et essaie de gérer les tours de paroles.

TP	Séance : Point de langue : « Lexique relatif au paysage »	Commentaire enseignante E4
92E4	véritable tapis de / SABLE	ben quand tu poses une question / les élèves vont se mettre tous à à répondre tous en même temps / ça dérange quoi ça dérange après c'est le:: chaos total en classe donc c'est pour ça que <i>je leur demande tout le temps de lever le doigt avant de répondre</i> aux questions comme ça je saurai qui euh qui a fait l'exercice qui n'a pas fait + qui participe qui ne participe pas + parce qu' ils sont toujours évaluer lors de l'évaluation continue donc on doit / ++ faut faire participer une fois de plus + le maximum d'élève (EAC/28E4)
93A _s	<u>sable</u>	
94E4	de sable ou les graviers scintillent de perles si tu t'tétais promené dans le /	
95A _s	<u>jardin Sahara</u>	
96E4	dans le JARDIN d'un /	
97A _s	<u>horizon</u>	
98E4	ne donnez pas les réponses tous en même temps levez le doigt pour donner les réponses sinon ça va être le chaos en classe	
99A _f	madame madame (lève le doigt)	
100E4	oui Leila	

Extrait 57 : Gestion des tours de parole : « sollicitation de la prise de parole » E4

Elle exprime sa difficulté face à la gestion des tours de parole, elle déclare que c'est une situation qui la gêne personnellement « *ça dérange quoi ça dérange* ». Le fait que ses apprenants participent tous en même temps rend l'atmosphère en classe ingérable ce qui entrave sa tâche didactique « *chaos total en classe* », elle corrige cet état de fait en y remédiant par l'instauration d'une sollicitation systématique de la prise de parole « **je leur demande tout le temps de lever le doigt** ». Selon l'enseignante la régulation de tours de parole l'aide à organiser son travail afin de mieux les évaluer « **comme ça je saurai qui euh qui a fait l'exercice qui n'a pas fait + qui participe qui ne participe pas** ».

2.4. Le péril interactionnel de la paire adjacente

2.4.1. Déplanification en cours d'action : Cas de l'enseignante novice E3

L'agir professoral se fabrique par la mise en œuvre de flux d'interactions entre enseignant et apprenants, mais également d'acquis conceptuels qu'ont les enseignants de leur pratique professionnelle. L'enseignant est tenu de se conformer à une action planifiée et préétablie. Toutefois cette planification ne se réalise pas toujours comme prévu, elle est soumise à des formes de déplanification relatives aux événements « obstacles » qui surgissent en classe lors du déroulement de l'action.

Contexte : l'enseignante E3 met en évidence une posture de résistance face à ses élèves pour revenir vers la planification préétablie.

TP	Séance : point de langue « l'expression de l'opinion »	Commentaire enseignante E3
350E3	qu'est ce qu'est qui n'existe pas ? + d'après moi qu'est ce qui n'existe pas ?	stop c'est l'arrêt de dérapage + ça arrive souvent en classe euh <i>quand t'on ouvre une petite parenthèse</i> on les laisse s'exprimer avec moi ils n'ont presque pas de limite dans l'expression + ils s'expriment en en arabe en dialectal en *dalja* (<i>dialectal</i>) + en français en anglais parfois je les laisse s'exprimer + <i>quand je vois qu'on va s'éloigner qu'on va sortir qu'on va qu'on va virer vers un débat hors du sujet du cours</i> STOP j'ai ce geste avec la main (geste avec la main) ils se taisent automatiquement + <i>parce que après on va entrer dans le débat théologique moi automatiquement moi je vais leur dire je suis prof de français j'arrête automatiquement + <i>en classe ca peut arriver souvent de déraper sortir du sujet</i> (EAC/16E3) </i>
351A _f	*gualet moraya makanch li existe*	
352A _f	no::n	
353E3	qu'est ce qui n'existe pas ?	
354A _m	*jnoun*	
355E3	*gualet* Mohamed *jnoun*	
356A _s	(rire)	
357A _m	les fantômes	
358E3	les fantômes n'existent pas	
359A _f	ils existent	
360E3	ils existent tu les a déjà vu	
361A _m	XX	
362A _s	(rire)	
363E3	non non non STOP ++ c'est bon + c'est tout c'est les seuls à avoir préparé des phrases ? + Nadia /	

Extrait 58 : Déplanification en cours d'action : « utilisation de la gestuelle » E3

Les glissements communicatifs représentent des obstacles par rapport à l'objectif de la séance prévue par l'enseignante : une menace pour la planification « *quand je vois qu'on va s'éloigner qu'on va sortir qu'on va qu'on va virer vers un débat hors du sujet du cours* ». Afin de préserver sa planification l'enseignante fait face aux « éléments désorganisateur » (Tochon, 1993b) revient au cours et au format didactique « *stop c'est l'arrêt du dérapage* » par la gestuelle « **STOP j'ai ce geste avec la main (geste avec la main) ils se taisent automatiquement** » de crainte d'entrer dans des sujets sensibles menaçant l'ordre établi ; elle se ressaisit en adoptant une posture de résistance pour éviter « les débats théologiques » afin de ne pas perdre l'objectif d'apprentissage « Il s'agit de la faculté d'accepter une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif d'apprentissage » (Cicurel, 2011a : 175).

Contexte : L'improvisation de l'enseignante chevronnée E1 sauve son cours de la déplanification.

TP	Séance : présentation du projet « l'argumentation »	Commentaire enseignante E1
106E1	plaider + et quand il y a les deux + les:: \ ?	<i>ils connaissent pas le mot débat au CEM je je pense qu'ils ont fait ils ont fait en quatrième année ils ne font qu'argumentation mais l'argumentation dans la narration dans la description mais pas le mot débat + peut être ils l'ont jamais entendu parler c'est pourquoi ya des réponses aléatoires (EAC/ 20E1)</i> <i>oui parce que c'est le moyen de communication le plus répandu le plus:: admiré qui attire le plus de personnes dans le monde qu'on le veuille ou non + avec tous ses méfaits (EAC/22E1)</i>
107A _f	c'est un XX	
108E1	hein + c'est /	
109A _f	c'est un mélange	
110A _s	(rire)	
111E1	mélange + donc c'est un resto (sourire)	
112A _s	(rire)	
113E1	Oui oui c'est ça il y a les deux à la fois + c'est-à-dire si si ++ écoutez + on va prendre n'importe quel sujet + allez celui qui vous intéresse le plus c'est l'internet + est ce vous ne pouvez pas me dire que l'internet n'a que des bienfaits + et vous ne pouvez pas me dire que ça n'a que des méfaits + il a des bienfaits et des méfaits en même temps + comment appelle t'on quand il y a les deux à la fois dans un même texte ?	
114A _m	= deux en un	
115A _s	(rire)	
116E1	= c'est un shampoing	
117A _s	(rire)	
118E1	ça s'appelle un DEBAT ++ le DEBAT + c'est dans les textes à DEBAT + ya ceux qui sont POUR + ya ceux qui sont CONTRE + d'accord + alors + le débat + je vais mettre une flèche le pour et le contre (l'enseignante écrit au tableau)	

Extrait 59 : Déplanification en cours d'action « improvisation » » E1

Pour évoquer chez les apprenants le terme « *débat* » et à la suite des « *réponses aléatoires* » émanant des apprenants, l'enseignante chevronnée E1 opte pour la stratégie de l'illustration en faisant référence à un thème d'actualité « **l'internet** » ; une improvisation

qui lui permet de capter l'attention de ses apprenants et de sauver son cours. Elle déclare que c'est l'outil de communication qui fait débat et qui intéresserait ses apprenants. Ainsi, elle banalise l'obstacle du risque de la déplanification grâce à son statut d'enseignante experte.

2.4.2. « L'imprévu » élément omniprésent dans le contexte classe

L'imprévu est une situation persistance dans le contexte classe. L'enseignant est amené à prendre des résolutions dans l'immédiat afin de dénouer l'obstacle et se sortir de situations contraignantes.

Contexte : L'enseignante E1 se retrouve dans une situation d'imprévu où elle est dans l'obligation de réagir dans l'immédiat.

TP	Séance « Présentation du projet : l'argumentation »	Commentaire enseignante E1
31E1 32A _m 33E1	<p>= très bien + qu'est ce qu'on dit UN opinion ou bien UNE opinion ? = Ferhan tu prends tes affaires tu sors = les élèves aux quels j'avais demandé les parents et qui m'ont ignoré vous sortez tout de suite + vous croyez que j'ai oublié *eya*(allez) Zerhouni *win rah*(où est-il) *tfadlo* (vous pouvez disposer)</p> <p>XX</p> <p>= moi je reçois de 9h à 10h + je ne reçois pas à midi *eya tfadlo*(vous pouvez disposer) l'enseignante a renvoyé des élèves de la classe). Qu'est ce qu'on dit UN opinion ou bien UNE opinion ?</p>	<p>c'était une remarque normalement je devais la faire au début mais j'ai oublié c'est en faisant le cours que je me suis rappelée bon parce que je ne les vois pas souvent ils ont trois heures de:: de cours par semaine donc je les oublie parfois + c'est la seule classe de première année que j'ai donc euh on peut pas::: <i>tu ne peux pas donner un cours de huit heu- de huit heure jusqu'à neuf heure de neuf heure jusqu'à dix heure sans arrêt ya toujours eu:::h des::: imprévus / des trucs qui peuvent se passer sur place déjà + des incidents des élèves qui se disputent c'est t'arrivé dans plusieurs classes bon pas chez moi mais *had* (ceux là) les élèves je me suis rappelée que je leur ai demandé de ramener les parents + et ils l'ont pas fait donc le lendemain j'ai commencé le cours et après en les regardant je me suis rappelé que je leur ai demandé de ramener les parents donc je les ai fait sortir (EAC/02E1)</i></p>

Extrait 60 : L'imprévu au cours de l'action « décision opérationnelle » E1

L'enseignante lors du déroulement du cours, se rend compte à la vue de certains élèves qu'elle devait recevoir leurs parents et qu'ils n'ont pas donnés suite à sa demande. Elle prend donc la décision de les renvoyer. Cette remontrance est faite pendant le cours, action qu'elle était tenue de la faire au début « *je devais la faire au début mais j'ai oublié* », « événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive, qui a échappé à la programmation de l'enseignant et introduit une perturbation soudaine dans la leçon en cours » (Chautard & Huber, 2001 : 52). Elle justifie que cette inattention au fait qu'elle ne les rencontrent pas régulièrement « ils ont trois heures de:: de

cours par semaine ». Elle déclare que lors de l'accomplissement de la tâche, l'enseignant est face à ce qu'elle nomme des « imprévus », des « incidents », c'est ce qui s'est justement passé avec elle. Contrariée, elle a été obligée d'arrêter carrément le cours pour faire la remarque aux apprenants ciblés et les renvoyer puisqu'ils n'ont pas pris en considération la convocation des *parents* « **donc je les ai fait sortir** ».

2.4.3. Une action risquée : Cas de deux enseignantes novices (E3, E4)

L'enseignant novice par la nouveauté de son action d'enseignement, se trouve exposé à des risques qui s'avèrent perturbant. Il tend à remédier à cette situation contraignante en adoptant des postures appropriées.

Dans les extraits ci-dessous, les deux enseignantes novices verbalisent à propos d'une situation risquée celle de ne pas avoir la réponse suite à une question apprenante.

Extrait tiré du corpus E3

12 E3 : alors quand j'ai la réponse je répond *quand j'ai pas la réponse* + **je dis je dis je sais pas je vais vérifier je vais chercher je n'ai aucune idée je vais chercher cherche de ton côté aussi et on trouvera bien une réponse et on reparlera la prochaine séance** c'est ce que je fais en générale sinon + je peux pas je peux pas leur mentir je peux pas donner une fausse réponse + blâmer l'élève parce qu'il a posé une question / intéressante ça c'est anti pédagogique je le ferai pas je l'ai jamais fait j'espère que je le ferai jamais *inchallah* je changerai pas (rire) j'espère que je deviendrai pas une enseignante qu'on va pousser à être à être agressive avec les enfants face à ce genre de situation j'espère (ESD/E3)

L'enseignante novice E3 devant cette situation risquée « *quand j'ai pas la réponse* », opte pour une attitude sincère et directe en déclarant clairement ignorer la réponse « **je dis je sais pas je vais vérifier je vais chercher je n'ai aucune idée** », et qu'elle fera des recherches. Elle associe ses apprenants à la recherche de la réponse, ils feront de même et par la suite ils trouveront bien une réponse à la question posée « **je vais chercher cherche de ton côté aussi et on trouvera bien une réponse et on reparlera la prochaine séance** ». Elle met en mot sa façon de procéder en classe qui est en relation étroite avec ce qu'elle est en tant que personne, elle avoue ne jamais pouvoir « mentir », ni de déclarer une « fausse réponse » ou encore « blâmer » les apprenants qui posent des questions et dont elle ignore les réponses.

Extrait tiré du corpus E4

12 E4 : on apprend avec le temps on apprend à comment vous dire à à gérer ce genre de situation par exemple *quand un élève me pose une question auquel j'ai pas une réponse* **sois je lui dit que je n'ai pas la réponse à sa question qu'on est des enseignants on est des êtres humains qu'on a pas de réponses à tout on a tous nos lacunes voilà** + c'est la réponse que je donne + sinon je **je leur dit vous vous faites une petite recherche à la maison pour répondre à la question la prochaine fois je les envoie / faire une recherche voilà** + sinon je préfère être sincère avec mes élèves je leur demande d'ouvrir le dictionnaire quand j'ai pas la réponse de vérifier l'orthographe je préfère travailler ainsi même si les élèves vont pouvoir constater que leur enseignant n'a pas de réponses à tout mais ça ne me dérange pas pas tant que ça normal **(ESD/E4)**

L'enseignante novice E4 est devant une situation contraignante : elle ne connaît pas la réponse à une question spécifique posée par son apprenant « *quand un élève me pose une question auquel j'ai pas une réponse* », soit elle déclare clairement à ses apprenants ignorer la réponse en justifiant que l'enseignant est un « être humain », possédant des insuffisances et que par conséquent il ne peut pas tout savoir et que le monde de la connaissance est vaste « **je lui dit que je n'ai pas la réponse à sa question qu'on est des enseignants on est des êtres humains qu'on a pas de réponses à tout** » ; sinon, elle opte pour une issue de secours, les incitant indirectement à faire des recherches sur la question cible « **je leur dit vous vous faites une petite recherche à la maison pour répondre à la question la prochaine fois je les envoie / faire une recherche voilà** ». Toutefois, l'enseignante novice préfère la sincérité et avoue ne pas savoir répondre à la question posée en manifestant son indifférence quant à une éventuelle médisance. Elle déclare que l'apprentissage se fait avec le temps et elle saura comment se comporter face à ce genre de situation risquée où l'enseignant est mis à l'épreuve vis-à-vis de sa compétence professionnelle « *On apprend avec le temps on apprend à comment vous dire à à gérer ce genre de situation* ».

2.5. Préservation de la « face » de l'enseignante novice E4

Au moment de la prise de parole l'enseignant peut être face à une situation de doute ; cela se traduit par des marques discursives (hésitations, reprises, intonations interrogatives...). Il manifeste, lors de l'interaction en classe, un sentiment d'incertitude. Cela arrive lorsque l'enseignant ignore les buts prédéfinis de l'activité didactique. Il est donc exposé lors de son agir à un danger qui peut menacer son action et lui faire perdre

« la face » et par conséquent perdre l'estime de soi. Pour augmenter les chances de réalisation de ses objectifs, le travail « pré pédagogique » s'impose à l'enseignant.

« La possession de quelques attributs connus lui donne la responsabilité d'en porter beaucoup d'autres ... Par ailleurs, si cette personne craint maintenant de perdre la face, c'est en partie parce que les autres risqueraient d'en conclure qu'ils n'ont plus à se soucier de ses sentiments à l'avenir » (Goffman, 1974 : 11)

Contexte : l'enseignante E4 se trouve dans une situation de contrariété engendrée par elle-même.

TP	Séance point de langue : « Lexique relatif au paysage »	Commentaire Enseignante E4
52A _m 53E4	madame + madame XX buisson c'est 6 + attendes attendez un BUISSON c'est 6 + un buisson c'est 6 normalement il l'a mis avec E 6 avec E ensuite 7 la vallée	alors parfois <i>on a pas le temps de préparer sa fiche au préalable donc on n'improvise on bâcle la fi::che ou bien l'activité et euh on la lit pas VRAIMENT+</i> c'est ce qui s'est passé ici j'avais pas j'avais pas essayé de faire l'exercice au préalable donc je l'ai fait en même temps qu'eux donc <i>quand ils ont commencé à me donner des réponses différentes j'ai eu / j'ai eu comme des doutes ça m'a un petit peu déstabilisé donc j'ai commencé à dire et à faire n'importe quoi voilà + j'ai pas su comment réagir enfin ça m'est t'arrivé à plusieurs reprises pour être honnête avec vous donc::</i> à chaque fois que je prépare pas bien ma fiche je tombe dans ce genre de situation + d'où la nécessité de travailler au PREALABLE son travail parce que un enseignant c'est pas / c'est pas / + il sait pas tout il a pas de réponses à toutes les questions parfois on a des doutes parfois + on sait pas répondre quoi tout simplement généralement face à ce genre de situation ya toujours des élèves enfin de bons éléments les élèves qui vraiment suivent trouvent les bonnes réponses et / j'écris les réponses de mes élèves voilà (rire) + parfois c'est eux qui ont les réponses et pas l'enseignant + ça peut arriver (EAC/16E4)
54A _m	madame relief avec une forme arrondie	
55E4	une vallée t'avais donnée une réponse Habacha	
56A _f	= étendue plate	
57E4	une vallée	
58A _m	= madame cours d'eau aboutissant	
59E4	attendez attendez	
60A _f	madame cours d'eau aboutissant à la mer	
61A _m	oui madame c'est cours d'eau aboutissant à la mer	
62A _f	non	
63E4	ça c'est avec le fleuve le fleuve on laisse ça on laisse pas pour euh pour en dernier alors le fleuve avec /	
64A _m	cours d'eau aboutissant à la mer	

Extrait 61 : Préservation de la face « recours aux apprenants studieux » E4

L'enseignante avoue qu'elle n'a pas préparé sa fiche à l'avance ; elle se trouve dans une situation délicate. Les élèves manifestent un fort intérêt au cours et à l'exercice proposé par leur enseignante ; au cours de la correction de l'exercice, les propositions de réponses des apprenants sont diverses et hétérogènes ; ne sachant pas quoi valider comme réponse, elle est désorientée « *j'ai eu comme des doutes ça m'a un petit peu déstabilisé donc j'ai commencé à dire et à faire n'importe quoi voilà* ». Pour surmonter cet obstacle elle a recours aux élèves studieux estimant qu'ils ont les bonnes réponses « **j'écris les réponses de mes élèves voilà (rire) + parfois c'est eux qui ont les réponses et pas**

l'enseignant + ça peut arriver ». L'enseignante sait qu'elle peut s'appuyer sur les « bons éléments » de ses apprenants ; un renversement de situation pour ne pas perdre sa crédibilité face à ses interlocuteurs « désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à sauver la face, on doit se garder de la faire perdre aux autres » (Goffman, 1974 :17). Elle avoue honnêtement qu'elle est face à ce genre de contrainte à chaque fois qu'elle ne prépare pas son cours. Elle est consciente de l'importance de l'enjeu « **d'où la nécessité de travailler au PREALABLE son travail** ».

2.6. L'aspect matériel : source d'obstacle

Pour réaliser une tâche didactique, l'enseignant a recours à des outils pédagogiques spécifiques (manuel didactique, photocopie, matériel de projection,...). L'indisponibilité de matériel met l'enseignant dans une situation d'obstacle qui le contraint à trouver des solutions le plus souvent dans l'urgence.

Contexte : l'enseignante E3 verbalise la contrainte qu'elle rencontre en changeant de salle à cause d'un défaut électrique.

TP	Séance « Reportage » touristique »	Commentaire Enseignante E3
01E3	le reportage touristique séancedeux (l'enseignante écrit au tableau) +++ (L'enseignante procède à la mise en place du matériel didactique branche et projette la vidéo) qui s y connaît en informatique ? <u>Abir/</u>	perte de temps euh::: perte de repère aussi parce qu'ils ont l'habitude d'étudier dans une classe moi je sais ce que s'est + quand t'on est je ne sais pas quand t'on est ado on est accroché à sa petite chaise à sa petite table + on est accroché à sa salle + après quand on change de salle automatiquement ya des écrits sur les tables sur les murs on va découvrir de un <i>on perd du temps pour trouver une salle qui est équipée en électricité + après quand tu changes de salle + moi je déteste changer de salle mais je suis obligée ils vont se concentrés sur les écrits sur les tables sur les murs ils vont être explorateurs de la salle je déteste ça + j'aurai pas toute l'attention mais je le fais quand même à contre cœur pour ne pas les décevoir aussi parce qu'ils ADORENT / la séance de la vidéo + ils adorent visionner des vidéos + on peut rigoler beaucoup en visionnant des vidéos . (EAC/16E3)</i>
02As	viens Abir	<i>j'essaie de gérer mais ça se voit que ça m'énerve + je sais que ça se voit je ne sais pas trop gérer mes émotions + ben j'essaie de les recadrer essaie de les intéresser c'est pas évident pas tout le temps bon ce jour là je pense que ça a marcher aussi + mais ya des fois quand tu leur changes de salle <i>c'est perturbant ça les perturbe ++ on a beaucoup de contraintes et on gère on est obligé de gérer sinon tu abandonnes (EAC/18E3)</i></i>
03E3	madame problème	
04Am	d'électricité + la prise ne marche pas	
05E3	On change de salle + doucement sans faire de bruit (Problème de prise changement de salle)	

Extrait 62 : Obstacle technique « adaptation à la situation du moment » E3

L'enseignante est face à une situation qu'elle n'a pas prévue ; Constatant un défaut électrique dans la prise de courant, elle était obligée de changer de salle. L'enseignante met en mots cette contrainte inattendue et ses conséquences : la perte de temps « *on perd du temps pour trouver une salle* » mais aussi la crainte que ses élèves « *perdent la concentration* » du fait du changement de cadre ; au lieu d'annuler la séance de compréhension de l'oral, elle préfère s'adapter à la situation pour « **faire plaisir** » à ses élèves ; elle annonce qu'ils « **adorent visionner des vidéos** » c'est un moment de détente et de divertissement ; elle avoue que cette situation est contraignante « *c'est perturbant ça les perturbe* » et ne peut cacher cela ; elle essaie de « **les recadrer de les intéresser et maintenir leur concentration** », elle fait le choix de s'adapter et avoir une posture de résistance plutôt qu'abandonner. « **on gère on est obligé de gérer sinon tu abandonnes** ».

Contexte : l'enseignante E4 verbalise les difficultés liées au manque de matériel d'impression.

TP	Séance : « point de langue : Lexique relatif au paysage »	Commentaire enseignante E4
13E4	attendez je vous lis maintenant les définitions alors la première les régions caractérisées par son altitude élevée étendue plate la troisième creux façonné par un cours d'eau D relief de formes arrondis E taillis d'arbre de trois à quatre mètres colline de sable cours d'eau aboutissant à la mer surface développée à des altitude variées plantes euh plus petite qu'un arbre c'est tout +++ alors la première qui veut passer au tableau pour faire la première	parfois / il est maintenant + on nous demande tout le temps de::: de faire le tirage pour les élèves pour pas perdre du temps mais c'est pas tout le temps évident <i>on n'a pas les moyens dans l'établissement</i> déjà pour faire le tirage d'un devoir ou d'une composition <i>c'est tout un tout un / un tralala on passe par le censeur / le directeur il nous signe le sujet ben oui c'est pas évident</i> et les exercices on a pas le droit de les faire <i>on a pas le droit de faire le tirage au lycée</i> parfois je le fais chez moi par mes propres moyens j'ai une imprimante à la maison et tout c'est pas tout le temps évident aussi je peux <i>pas continuer à leur faire ça tout le temps avec mes propres moyens</i> voilà + <i>c'est dommage c'est anti pédagogique</i> + enfin c'est ce qu'on nous dit il faut pas les faire écrire TROP mais parfois on a pas le choix quoi (EAC/04E4)
14As	madame madame (quelques élèves lèvent le doigt)	
15E4	les autres (haute voix) +++ vous avez fini ou pas pas encore ?	

Extrait 63 : Manque de matériel « recours aux moyens personnels » E4

L'enseignante E4 exprime les diverses difficultés rencontrées concernant l'impression de documents dans son établissement ; ce qui l'oblige à faire écrire ses apprenants et à perdre du temps ; elle déclare qu'on leur demande de faire le tirage, sous entendu l'institution, pour présenter le cours dans un climat favorisant le gain de temps en classe ; cependant cela reste inaccessible à cause de l'absence de moyens matériels « *on n'a pas les moyens dans l'établissement* ». Elle montre à quel point cette situation est

pénible et assez complexe juste pour un tirage d'un texte de « composition » il faut l'accord des responsables de l'institution « *c'est tout un tout un / un tralala on passe par le censeur / le directeur il nous signe le sujet ben oui c'est pas évident* ». Toutefois les activités ne sont pas autorisées « *on a pas le droit de faire le tirage au lycée* ». L'enseignante novice trouve comme alternative de faire le tirage chez elle avec ses moyens personnels ; elle avoue qu'elle ne peut le faire tout le temps « **parfois je le fais chez moi par mes propres moyens j'ai une imprimante à la maison et tout c'est pas tout le temps évident** ». L'enseignante emploie les expressions « *ce n'est pas évident* », « *ce n'est pas tout le temps évident* » dénote du degré de difficulté qu'elle éprouve ; elle exprime sa déception face à cette situation qu'elle trouve « anti pédagogique » et sans issue « *on a pas le choix quoi* ». Devant cet obstacle elle est résignée et ne peut donc pas respecter la consigne qui consiste à faire plus de tirage de textes et gagner du temps.

Contexte : *Le service de reprographie au lycée ne peut pas répondre aux besoins des enseignants. L'enseignante novice verbalise cet obstacle.*

TP	Séance : Compréhension de l'écrit	Commentaire enseignante E4
29 E4	non et vous avez quoi aussi ? alors euh écoutez hier j'ai eu un problème technique donc j'ai pas pu euh j'ai pas pu euh comment veut dire modifier le texte hadi la première phrase une une couleuvre capturée dans une salle de classe à Ain Temouchent c'est c'est le titre normalement ça doit être écrit en GRAS et avec un une police plus / plus GRANDE pourquoi ?	parfois ça m'arrive d'imprimer à la dernière minute et euh <i>au lycée on n'a pas on n'a pas de de quoi modifier le texte ou de faire le tirage</i> + donc on ne peut pas apporter des modifications à la dernière minute +++ la solution c'est que je me rattrape quand je leur fait le texte euh en classe par exemple je leur dit + je leur dit voilà normalement le titre est écrit en gras avec une grande police +voilà (EAC/46E4)
30 As	<u>pour attirer</u>	

Extrait 64 : Manque de matériel «recours aux correctifs pendant le cours» E4

L'enseignante novice E4 met en relief la difficulté qu'elle rencontre face aux moyens relatifs à l'impression de ses documents ; en effet l'établissement ne dispose pas de moyens matériels suffisants pour répondre à la demande des enseignants en matière de reprographie « *au lycée on n'a pas on n'a pas de de quoi modifier le texte ou de faire le tirage* » ; Face à cet obstacle elle apporte les correctifs pendant le cours à défaut d'être imprimé sur papier « **la solution c'est que je me rattrape quand je leur fait le texte euh en classe** ».

Extrait tiré du corpus E3

06 E3 : [...] \ les contraintes *ya pas d'électricité* **faut changer de classe** + *ya pas de pc* **faut trouver un pc** *faut attendre le data show* *faut attendre les photocopies* + les photocopies **on ramène notre papier quand on ramène le papier** **faut attendre le document** **que le censeur nous vise le document** *pour l'autorisation de photocopier* donc tout ça et on est en retard on est en mode speed (ESD/E3)

L'enseignante E3 énumère les « contraintes » auxquelles elle est confrontée, « *ya pas d'électricité* », « *ya pas de pc* », « *faut attendre le data show* », « *faut attendre les photocopies* ». L'enseignante essaie de s'adapter à ces situations contraignantes « **faut changer de classe** », « **faut trouver un pc** », « **les photocopies on ramène notre papier** », « **attendre l'autorisation de photocopier** », elle déduit que ce sont ces « contraintes » qui justifient le « retard » par rapport au programme scolaire. L'enseignante emploie le pronom indéfini « on » afin d'impliquer les autres enseignants, dans la mesure où elle affirme que c'est un problème de manque de moyen dans l'institution qui se répercute sur l'ensemble des enseignants.

Extrait tiré du corpus E2

40 E2 : d'abord *il faudra qu'il y ait des moyens* + les moyens au sein de notre établissement (rire) *le data-show le tableau voila++* *parce qu'on a pas de moyens* + *vraiment pour améliorer l'expression orale* + on a pas de moyens au niveau de notre établissement + je ne sais pas si dans les autres établissements si c'est toujours le cas ++ et **on peut demander aux élèves de regarder les émissions télévisées par exemple les débats intéressants** + **à la télévision** + **communiquer entre eux en classe** (ESD/40E2)

L'enseignante experte E2 trouve que l'amélioration de l'expression orale passe d'abord par la présence de moyens dans l'institution. Elle déclare que l'établissement où elle exerce ne détient pas les moyens appropriés qui aident les apprenants à développer des compétences langagières « *tableau* », « *data-show* ». Elle accompagne cette déclaration par un rire comme pour exprimer la situation fataliste de son établissement. Elle répète à quatre reprises le terme « moyens » afin de mettre l'accent sur la source du problème auquel elle est confrontée. Toutefois, elle recommande à ses apprenants de suivre des « **émissions télévisées** » constructives, instructives et de « **communiquer ensemble** » au sein de la classe. L'enseignante emploie le pronom indéfini « on » au lieu du « je », elle

associe les autres enseignants pour montrer qu'elle n'est pas la seule à être face à cet obstacle.

2.7. Gestion du climat de travail et attitude apprenante

Les enseignants ont la charge d'instaurer quelques règles pour le bon déroulement de l'activité notamment une gestion équilibrée des tours de paroles, un contrôle des mouvements en classe. Le climat de travail dépend surtout de la personnalité de l'enseignant, de sa manière d'organiser l'activité et du type de relation qu'il a avec ses apprenants. Le climat de travail reste déterminé par ces facteurs et se construit dès le début du cours.

Les attitudes des apprenants dépendent principalement des représentations qu'ils ont de l'enseignant et de l'institution (programme, matière, l'enseignant). Si celles-ci sont positives les apprenants seront mis en confiance et s'engageront plus facilement dans l'activité de la classe ; Si elles sont négatives, les apprenants vont adopter des comportements négatifs et l'enseignant peut être désemparé,

« La difficulté la plus éprouvante est certainement le relâchement de la discipline en classe et à l'école en général. Il est très difficile de se faire obéir, disons même de faire taire certains élèves en classe » (Hubermann, 1989 :52).

Extrait tiré du corpus E1

16 E1 : =en général bon je parle de moi-même + en général je n'ai pas de problème avec les élèves ++franchement c'est-à-dire *c'est vraiment très rare où par exemple certains élèves réagissent mal* + **j'essaie de calmer les esprits je ne les insulte pas + dans le pire des cas j'appelle le surveillant** ++en générale si vraiment ça dépasse mais sinon en général ils sont plutôt calme chez moi les élèves (**ESD/E1**)

L'enseignante E1 déclare ne pas avoir de souci de discipline avec ses élèves et qu'il est rare où elle est confrontée à des élèves se comportant de manière irrespectueuse « *c'est vraiment très rare où par exemple certains élèves réagissent mal* ». Si des situations d'indiscipline se présentent à elle, elle tente de réguler l'atmosphère sans user de violences verbales « **j'essaie de calmer les esprits je ne les insulte pas** », dans le cas extrême elle fait appel au « surveillant » « **dans le pire des cas j'appelle le surveillant** ». En tant qu'enseignante experte elle déclare avoir la capacité de maîtriser sa classe et instaurer la discipline au sein de la classe « je n'ai pas de problème avec les élèves », « ils sont plutôt calmes chez moi les élèves ».

Contexte : L'enseignante chevronnée E2 verbalise son impuissance à gérer la classe de lettres.

TP	Séance Compréhension de l'écrit : « Vocabulaire lié aux faits divers - Nominalisation »	Commentaire enseignante E2
21 E2	voilà ça y est allez-y +++ chut travaillez en silence +++ CHU:::T +++ Chu :::t travaillez (bruit des élèves) +++ on corrige +++ alors ++ chu:::t ++ le premier fait divers (l'enseignante s'assoie et regarde ses apprenants, ces derniers ont arrêté de bavarder) +++ le premier fait divers Swalem (nom d'une élève)	généralement + <i>face au bavardage j'arrête tout ++ je m'assoie je les regarde + à un moment donné ils vont faire attention à moi ils vont se taire et me dire on fait rien madame ?</i>
22 A _f	insolite	là je leur dis j'attends votre attention (EAC/52E2)

Extrait 65 : Climat de travail / Attitude apprenante « arrêt du cours » E2

L'enseignante chevronnée E2 verbalise sa manière de procéder face à l'attitude de ses apprenants « *face au bavardage* ». Elle déclare adopter souvent cette posture en cessant momentanément le cours « **j'arrête tout** », « **je m'assoie je les regarde** » pour attirer l'attention de ses apprenants ; cette tactique qui les pousse à réagir et décident eux-mêmes de reprendre l'activité.

Extrait tiré du corpus E2

14E2 : beh ça dépend des fois en tant qu'être humain + *des fois je m'énerve hein + des fois je m'énerve + j'arrête le cours carrément je ne sais pas des fois je suis bloquée+ je suis dans une situation je ne sais pas quoi faire mais il arrive que j'arrive à résoudre le problème + par exemple heuu parler à l'élève de manière à+++ le calmer ou le faire sortir heuu + écrire un rapport voilà (ESD/E2)*

L'enseignante E2 déclare qu'elle s' « *énerve* » face à certaines attitudes négatives de ses apprenants, elle essaie de légitimer son comportement en utilisant l'expression « en tant qu'être humain ». Elle réagit à cet obstacle en arrêtant systématiquement le cours car se sent dans une situation complexe qu'elle n'arrive pas à gérer. Toutefois, elle réussit à cerner la situation soit en en faisant preuve de patience et de compréhension à l'égard de cet élève sinon le renvoyer de la classe, ou bien rédiger un « rapport » à l'administration qui prendra les dispositions nécessaires pour cet apprenant.

Contexte : L'enseignante novice E3 met en mots la stratégie qu'elle adopte pour un climat de travail favorable à la diffusion des savoirs.

TP	Séance Compréhension de l'écrit : « Une couleuvre en plein salle de classe à Ain-Temouchent »	Commentaire enseignante E3
262E3	AFFIRMER + affirmer quelque chose + J'affirme quelque chose (l'enseignante écrit au tableau au moment où les apprenants bavardent) + Je / + montes au tableau (elle fait passer une élève au tableau)	j'ai essayé plusieurs méthodes + mais quand tu fais passer un élève au tableau au moins tu gardes euh ta classe face à toi tu ne leur tourne pas le dos dès que tu as le dos tourné déjà comme ça <i>ils sont incontrôlables quarante en classe + incontrôlables quand tu es face à eux ils sont incontrôlables quand tu leur tournes le dos + personne ne se concentre avec toi on dirait c'est rare en tout cas c'est rare + et je SAIS que dans le dos de l'enseignant j'étais élève (rire) et dans le dos de l'enseignant on fait beaucoup de bêtises</i>
263A _f	=déclaration	
264E3	j'affirme je déclare +++ penser sa représente	<i>tu leur tournes le dos + personne ne se concentre avec toi on dirait c'est rare en tout cas c'est rare + et je SAIS que dans le dos de l'enseignant j'étais élève (rire) et dans le dos de l'enseignant on fait beaucoup de bêtises</i>
265A _s	<u>l'opinion</u>	
266E3	Savoir sa représente	donc + de UN l'élève qui passe au tableau va se rappeler de ce qu'il a écrit c'est des élèves différents en général c'est pas tout le temps la même + et les autres pourquoi ? parce que les autres font plus attention à corriger les erreurs de leurs camarades donc ça te facilite un peu le boulot (sourire) + et tu gardes un œil sur eux (EAC/12E3)
267A _s	<u>la connaissance</u>	

Extrait 66 : Climat de travail / Attitude apprenante « passage au tableau » E3

Assurer un climat de travail propice à la transmission des savoirs est primordial chez cette enseignante novice. Pour ce faire, elle opte pour la stratégie de la participation des élèves au tableau afin d'avoir une meilleure maîtrise de sa classe et capter ainsi leur attention « **quand tu fais passer un élève au tableau au moins tu gardes euh ta classe face à toi** ». Cette une stratégie lui permet de mieux gérer sa classe déjà surchargée. Elle répète à trois reprises l'expression « *ils sont incontrôlables* » pour souligner la difficulté à maîtriser ses apprenants qui sont au nombre de « quarante ». Elle fait référence à son passé d'apprenant accompagnée d'un rire « j'étais élève (rire) » mettant ainsi son expérience « je SAIS » qui lui permet d'éviter les dérapages en classe. Le passage au tableau va permettre aux apprenants d'acquérir une compétence orthographique et d'être attentifs aux « erreurs » de leurs « camarades ». Elle conclut que cette façon d'agir en classe lui rend la tâche moins difficile et lui permet de garder un climat de travail favorable « **donc ça te facilite un peu le boulot (sourire) + et tu gardes un œil sur eux** ».

Extrait tiré du corpus E3

10 E3 : (geste avec les doigts) **claquage de doigts rappel à l'ordre** euh + **on essaie de l'intéresser aussi de le pousser à participer** + *quand on voit qu'il bavarde* **on lui pose une question sur le thème du cours** + mais bon ça avec une classe de quarante élèves franchement c'est pas tout le temps remarquable non plus (sourire) (ESD/E3)

Pour instaurer la discipline en classe, l'enseignante E3 utilise la gestuelle « **(geste avec les doigts) claquage des doigts rappel à l'ordre** ». Elle déclare qu'elle procède ainsi avec l'apprenant perturbateur, en attirant son attention et le motiver afin d'éviter qu'il ne bavarde. Elle emploie le pronom personnel « on » au lieu du « je » comme pour inclure la sphère enseignante qui vit la même situation. Elle reconnaît avec humour que l'utilisation de cette stratégie face à une classe surchargée reste une tâche difficile.

Contexte : Dans cet extrait, l'enseignante novice E4 fait participer ses élèves à la propreté de la salle de classe.

TP	Séance Compréhension de l'écrit : « Une couleuvre en plein salle de classe à Ain-Temouchent »	Commentaire enseignante E4
161E4	vas y tu passes au tableau pour écrire la deuxième activité alors vous écrivez faites vite allez y + qui va nous chercher une poubelle ?	ben oui quand <i>tu vois comme ça à une salle euh une salle + toute sale franchement t'as pas envie de travailler</i> + parce que l'environnement ca aide + quand tu as les bonnes conditions t'as envie de te donner à fond et dans le cas contraire t'as pas envie de travailler et eux aussi + donc ils le font à tour de rôle j'ai commencé moi la première bien évidemment pour leur dire on est tous égaux le fait de ramasser la poubelle ne dévalorise pas la personne + voila + et maintenant c'est devenu une habitude automatique à chaque fois un élève fait circuler la poubelle et les élèves ramassent les ordures et les mettent de dans voilà (EAC/44E4)
162As	madame madame (lève le doigt)	
163E4	vas-y va chercher la poubelle et ne reviens pas sans poubelle	
164As	(bruit)	
165E4	ça y est les enfants arrêtez + très bien alors tu fais passer la poubelle sans faire de bruit + vous écrivez hein ça va bientôt sonner allez y (l'enseignante vient me voir en m'expliquant elle tient à apprendre aux élèves à entretenir leur classe propre) ça y est la classe est propre maintenant ça fait du bien la propreté ++ vous n'avez pas fini d'écrire	
166As	<u>non</u>	
167E4	on va pas rester une heure allez y ++ on corrige	

Extrait 67 : Gestion du climat de travail « nettoyage collectif de la salle » E4

L'entretien de la classe reste une chose essentielle pour l'enseignante E4, le fait de se retrouver dans une classe où la propreté fait défaut est démotivant pour l'enseignante novice « *sale + toute sale franchement t'as pas envie de travailler* ». Elle explique qu'une salle propre avec des moyens appropriés incitent à travailler que ce soit pour l'enseignant

ou l'apprenant. Elle propose ainsi un « **tour de rôle** », en leur demandant de faire circuler la poubelle et rendre l'atmosphère propice travail. Elle le fait circuler elle-même en premier et assure que le fait de ramasser la poubelle n'est pas un acte qui « dévalorise » la personne bien au contraire.

Extrait tiré du corpus E4

10 E4 : les élèves les élèves c'est *tout dépend des classes* pour cette année je pense que j'ai eu la chance j'ai pas vraiment des élèves perturbateurs *mis à part quelques quelques élèves* qui ne font pas des choses vraiment graves qui méritent d'être sanctionnés + **j'essaie euh comment vous dire de les ignorer euh j'aime pas trop euh ++ euh leur leur montrer qu'ils me dérangent que leur attitudes me dérangent + après ils se calment. (ESD/E4)**

L'enseignante E4 pense que le comportement des élèves est en rapport avec les filières « *tout dépend des classes* », elle déclare ne pas avoir de classes difficiles durant l'année scolaire 2015/ 2016 et qu'elle a eu de « la chance » de ne pas avoir des apprenants « *perturbateurs* ». Quand les apprenants réagissent mal mais sans trop perturber, elle décide de les ignorer et de les isoler « mettre en quarantaine » ; elle fait en sorte de ne pas « montrer » que cela l'irrite, la gêne et la perturbe « **j'essaie euh comment vous dire de les ignorer euh j'aime pas trop euh ++ euh leur leurs montrer qu'ils me dérangent que leurs attitudes me dérangent** ». Selon l'enseignante E4, cette stratégie de l'isolement et de l'indifférence lui permet d'instaurer le calme en classe.

3. Acceptation de l'obstacle : contrainte de classe de langue FLE

Les enseignants ne perçoivent pas toujours les difficultés des apprenants comme étant un obstacle lié à la langue ; ils le considèrent plutôt comme quelque chose d'ordinaire, de banal et faisant partie de l'action d'enseignement en classe de langue.

Les extraits ci-dessous mettent en relief les verbalisations des enseignants qui considèrent l'obstacle comme étant une contrainte qui fait partie de l'action elle-même.

Contexte : L'enseignante chevronnée E1 banalise l'obstacle lié à l'ignorance du terme « maléfique » et qu'elle justifie par un manque de lecture et à l'influence des réseaux sociaux.

TP	Séance : Présentation du projet : l'argumentation »	Commentaire enseignante E1
86E1	et voilà quel est le sujet traité ? et puis après la thèse + QU'EN PENSE l'auteur par rapport au sujet traité ? + la la thèse le point de vue de l'auteur + alors on va commencer là les textes à THESE + c'est-	<i>les élèves ils ont tendance à::: à dire que le contraire de bien c'est MAL BENEFIQUE MALEFIQUE alors que maléfique ça n'a rien à voir le contraire de bénéfique c'est méfait inconvenient donc</i>

<p>à-dire les textes dont il y a UN SEUL point de vue + soit il est POUR soit il est CONTRE du début jusqu'à la fin + parce qu'il y a des textes argumentatifs dans lesquels l'auteur est pour des raisons et il est contre pour d'autres raisons + par exemple c'est le cas de::: de plusieurs sujets + par exemple quand on va parler de l'internet du téléphone portable du développement technologique + on peut pas dire que ça n'a pas de bienfaits et de méfaits vous ne pouvez pas me dire par exemple ça n'a que des bienfaits ou bien ça n'a que des méfaits la télévision / les jeux / les jeux vidéo et tout ce qui suit + ils sont bénéfiques sur un certain point + et ils sont bénéfiques sur un certain point + et ils sont *machi* maléfiques d'accord + on dit pas maléfique + maléfique ça veut dire autre chose + quel est le contraire de bénéfique ?</p> <p>87A_m = maléfique</p> <p>88E1 NO::::N + ah non + vous savez ce que veut dire maléfique ?</p> <p>89A_f XX</p> <p>90E1 No::::N + ya des esprits maléfiques dans l'air + c'est en rapport avec la sorcellerie et tout ce qui suit</p> <p>91A_m XX</p> <p>92E1 *la::::*(non)</p> <p>93A_m XX</p> <p>94E1 = non non ++ je savais que vous allez dire maléfique + maléfique c'est en rapport avec euh ++ euh les <u>mauvaises esprits chaawada</u></p> <p>95A_m <u>chaawada</u></p> <p>96E1 = avec *chaawada* (sorcellerie) et tout ce qui suit voilà c'est comme il a dit votre camarade + en arabe alors bénéfique euh le contraire ce serai+ les point négatifs + ou bien inconvénients + ou bien méfaits + désavantages + désagréments de la chose d'accord + alors euh + euh alors je reprends texte à thèse la thèse c'est le point de vue de l'auteur euh euh alors + POU:::R +ou bien CONTRE</p>	<p>c'était juste pour faire la remarque pour ne pas qu'il ne fasse euh j'ai eu cette euh maléfique dans une copie de composition d'une élève de troisième lettre troisième LV 3^{ème} langue euh bon elle parlait des des nouvelles technologiques elles sont bénéfiques et maléfiques c'est-à-dire ce sont des mots qui ne connaissant pas d'accord il faut dire qu'ils ne sont pas des mots à leur portée donc c'est pourquoi j'ai fait la remarque sur euh bien + bénéfique le contraire ce ne serait pas maléfique (EAC/12E1)</p> <p>ah oui oui oui oui oui parce que <i>en général le bien il le remplace par mal le contraire c'est mal</i> donc je savais qu'ils allaient dire maléfique + avec le temps en apprends des choses *twali taarfi* (<i>tu finis par savoir</i>) comment qu'ils réfléchissent les élèves bon parce qu'ils sont d'un niveau JUSTE moyen en français bon même si c'est une bonne classe dans l'ensemble mais en français surtout dans l'expression / libre *wala*(ou) dans l'expression écrite ils sont un petit faible parce qu'ils ne lisent pas + c'est des enfants qui ne lisent pas / ils sont tout le temps en train d'écrire n'importe quoi sur internet ils tchatchent avec leurs camarades avec le trois le neuf ils ont des codes spécifiques donc la langue elle se perd + par rapport a::: a autrefois moi jusqu'a présent bon je ne sais pas si c'est par expé- euh par habitude *wala* (ou) je n'arrive pas a écrire sans mettre de majuscule sans mettre d'apostrophe d'accent et tout ce qui suit alors ma fille me fait XX maman ça va te prendre deux messages tu vas payer plus mais je ne peux pas l'écrire n'importe comment + je l'écris en détail LES je l'écris pas L E accent L E S. (EAC/14E1)</p>
--	--

Extrait 68 : Banalisation de l'obstacle « confusion lexicale » E1

L'enseignante chevronnée E1 déclare que les apprenants font souvent référence à l'opposé du terme « bénéfique » par le terme « maléfique » « *maléfique ca na rien à voir* ». Elle banalise l'obstacle lié à la pauvreté du lexique du fait que ce sont des apprenants qui ignorent tout simplement ce terme « **il faut dire qui ne sont pas des mots à leur portée** », leur niveau scolaire ne leur permet pas d'avoir assez de lexique « **parce qu'ils sont d'un**

niveau JUSTE moyen en français ». Elle donne les raisons qui justifient le niveau défaillant de ses apprenants qu'elle attribue au manque de lecture et à l'influence des réseaux sociaux « **ils sont un petit peu faibles parce qu'ils ne lisent pas** », « **ils sont tout le temps en train d'écrire n'importe quoi sur internet** ». Son ancienneté en qualité d'enseignante chevronnée lui permet d'identifier les lacunes de ses apprenants.

Contexte : L'enseignante chevronnée E2 banalise l'obstacle face à la langue française, valide les réponses dites en langue arabe, et incite à la traduction.

TP	Séance Compréhension de l'écrit : « Delphine pour mémoire »	Commentaire enseignante E2
332 E2	puisqu'il est narrateur et personnage donc l'auteur + il a VU il a VECU +++ quand on vie quelque chose + ça veut dire on a été/	oui oui <i>quand t'ils trouvent le mot en arabe c'est plus facile de le trouver en français</i> puisqu'il a trouvé le mot je lui dit oui c'est BIEN tu as trouvé le mot on n'est pas des:: des français on n'est pas en France même si on est en France on est pas des français on est des arabes s'il a trouvé le MOT c'est que le message est passé ils restent à traduire c'est tout ++ peut être qu'il va se rappeler de ce mot *chahad* (témoin) c'est / témoin (EAC/46E2)
333 A _m	*chahad*(témoin)	
334 E2	dis le moi en Français	
335 A _s	<u>témoin</u>	
336 E2	= très bien l'auteur est / TEMOIN de l'évènement historique + alors où est ce qu'il raconte :: ces évènements ? + est ce que l'auteur exprime ses sentiments ?	

Extrait 69 : Banalisation de l'obstacle « recours à la langue maternelle » E2

L'enseignante E2 déclare qu'il plus aisé pour l'apprenant de « trouver » le terme en langue maternelle qu'en français FLE, elle l'encourage en lui attribuant une bonne appréciation « c'est bien » même si le terme a été retrouvé en langue maternelle. Devant cette difficulté lexicale, l'enseignante banalise cette lacune en justifiant par leur appartenance à une identité et culture différente de la langue cible ; elle s'associe aux apprenants en utilisant le « on », « **même si on est en France on est pas des français on est des arabes** » ce qui importe c'est que l'apprenant comprenne le sens, la traduction de la langue maternelle à la langue française reste la solution « **s'il a trouvé le MOT c'est que le message est passé il reste à traduire c'est tout** ». Elle pense que la traduction est un moyen qui permet de mémoriser le terme retrouvé en langue maternelle.

Contexte : L'enseignante chevronnée E3 donne libre court à l'expression de ses apprenants en arabe dialectal, elle banalise l'obstacle lié à la langue.

TP	Séance : point de langue : « le reportage touristique »	Commentaire enseignante E3
35 E3	qu'est ce qu'il y a à voir à Taghit ?	donc on le laisse s'exprimer en dialectal + Je vois pas pourquoi brider un enfant + surtout Anouar hein
36 A _m	madame des endroits* kima ngoulo takalid andhom blayess taa takalid bazzef*	

37 E3	traditio-	surtout ce genre d'élève c'est des élèves qui sont hyper actifs qui ont besoin de:: de se mettre en valeur de se mettre en valeur de se monter de séduire un peu l'enseignant en lui disant voilà je suis intelligent j'ai des réponses et tout + je les laisse répondre + je ne peux pas les brider c'est impossible moi je peux pas empêcher un enfant de s'exprimer pour ne le faire qu'en une seule langue (EAC/26E3) ce n'est pas une classe de langue de deux on est plus dans la méthode archaïque moi je trouve vraiment au moins là il essaie de retenir là au moins ça s'il apprend un mot par cœur c'est déjà bien (EAC/28E3)
38 A _m	traditionnels + ya des + des tentes	
39 E3	où est ce qu'ils habitent les habitants de Taghit ? Comment ils sont les maisons des habitants de Taghit ?	
40 A _m	avec euh	
41 E3	avec /	
42 A _m	madame *tin*	
43 E3	comment on appelle *TIN* en français	
44 A _m	madame l'argile	
45 E3	L'ARGILE + bien + quoi d'autre tu as dis Lala Setti tout à l'heure + c'est un plateau + le plateau de Lala Setti + c'est comme le plateau d'ici le plateau de Santa Crouz + mais qu'est ce qu'il y a à voir à Lala Setti ?	

Extrait 70 : Banalisation de l'obstacle « Difficulté d'expression » E3

Face aux difficultés de l'utilisation de la langue française, l'enseignante novice E3 autorise ses apprenants à prendre la parole en arabe dialectal « **on le laisse s'exprimer en dialectal** », elle ne conçoit pas l'intérêt de priver ses apprenants à s'exprimer dans langue la maternelle, elle donne libre cours à leur expression « **je vois pas pourquoi brider un enfant** », elle prend en considération la personnalité de ses apprenants, elle nomme son apprenant « Anouar » qui est de nature extravertie et qui n'hésite pas à prendre la parole afin de se mettre en avant. L'enseignante n'écarte pas cette catégorie d'apprenants pour un défaut de réponse dans la langue cible « **moi je peux pas empêcher un enfant de s'exprimer pour ne le faire qu'en une seule langue** ». L'enseignante novice E3 banalise l'obstacle en déclarant qu'il n'est pas nécessaire d'obliger les apprenants à parler uniquement en langue française pour deux raisons : d'une part, ce n'est pas une « classe de langue » et d'autre part l'enseignement actuel n'adopte plus la méthode traditionnelle qu'elle qualifie d' « archaïque » qui exigeait l'utilisation exclusive de la langue cible.

4. Expression des émotions dans la gestion de l'obstacle

Les enseignants expriment souvent leurs émotions concernant la gestion de l'obstacle. Ils mettent en mots leur satisfaction ou leur déception par rapport à la situation contraignante et l'atteinte de son objectif didactique.

Contexte : L'enseignante E2 exprime sa satisfaction face aux réponses reformulées de ses apprenants.

TP	Séance : Compréhension de l'écrit «Delphine pour mémoire »	Commentaire enseignante E2
<p>286 E2</p> <p>287 As</p> <p>288 E2</p> <p>289 As</p> <p>290 E2</p> <p>317 E2</p> <p>318 A_r</p> <p>319 E2</p> <p>320 A_s</p> <p>321 E2</p>	<p>ya un mot +++ c'est pas comme une maladie hein quand quand on est malade amnésique on ne veut PAS devenir malade mais on le devient + mais LA l'amnésie elle est / VOLONTAIRE + c'est voulu + donc il les accuse quoi ? ++ construisez une bonne phrase + de vouloir / +++ de vouloir / +++ effa-/ = effacé = effacé leurs / <u>noms identité</u> = effacé leurs noms identité et donc + leurs identité + moi je m'attendais à la REPONSE + IL LES ACCUSE DE L'AMNESIE VOLONTAIRE ++ c'est c'est c'est::: c'est à CAUSE de L'AMNESIE XX C' EST CA justifier il donne la raison + alors on continue + contre quoi il défend-il les victimes de la répression ? ++ contre quoi il les défend ses victimes ? + contre / [...] il veut nous convaincre de quoi ? terminez votre idée / que la France euh = que la France a / a commis des / +++ des / +++ quoi ? ++ qu'est ce qu'elle a commis lorsqu'elle a tué lorsqu'elle a assassiné des euh assassiné une gosse de cinq ans ++ ça c'est juste un exemple ++ deux immigrés Italiens +++ oui / (silence) il veut DENONCER ça donc l'auteur veut / c'est le mot que j'attendais donc l'auteur à travers ce texte il / DENONCE voilà il DENONCE les / les CRIMES + les CRIMES + j'attendais le mot de / crime + les crimes commis par / la France + alors quelles sont les dates qui correspondent à / ces événements ? il y a deux dates l'auteur cite deux dates + lesquelles ++ deux dates IMPORTANTES</p>	<p>non ici ce n'était PAS une déception AU CONTRAIRE / j'ai aimé leurs réponses euh j'ai aimé puisqu'il ont dit ils voulaient EFFACES LEURS NOMS c'est ce qu'ils ont dit donc moi je m'attendais à l'amnésie il m'ont donné la réponse autrement voilà donc ce n'étais pas une déception pas du tout + c'est-à-dire des fois on s'attend à une réponse mais les élèves nous donne une réponse MEILLEURE + ils ont reformulé ils n'ont pas dit la même réponse ils ont dit ils ont dit amnésie ils ont voulu EFFACES leur noms c'est mieux (EAC/34E2) [...] donc là dans une autre classe par exemple dans la troisième année S2 ils ont trouvé tout de suite dénoncer l'auteur DENONCE + dénonce les crimes commis par euh le colonialisme français + mais là / je sais pas pourtant ils ont vu normalement deuxième année ils ont vu le le le pour et le contre dénoncer défendre ++ je suis pas arrivée à::: ++ à les inciter à pronon- à DIRE DENONCER ils n'ont pas trouvé ils ont COMPRIS indirectement il veut oubli- il veut qu'il euh il veut DEFENDRE il veut ACCUSER les français ont TUE ils ont dit ils ont tué il ont assassiné donc euh + mais ils n'ont pas trouvé le mot DENONCER + ben oui j'étais déçu oui parce que c'est ça le BUT d'un témoignage on témoigne pour dénoncer pour rendre hommage + surtout pour ça (EAC/42E2)</p>

Extrait 71 : Expression des émotions dans la gestion de l'obstacle E2

L'enseignante chevronnée E2 est satisfaite des efforts de ses apprenants qui ont su reformuler la réponse, elle emploie les expressions « j'ai aimé » et « ce n'étais pas une déception » à deux reprises afin d'exprimer son plaisir et sa satisfaction. Elle éprouve un

réel plaisir lorsqu'elle constate que ses apprenants ont compris ce qu'elle attendait d'eux et que la réponse était au-delà de ce qu'elle pouvait imaginer.

L'enseignante E2 verbalise les difficultés que rencontrent ses apprenants à trouver le terme approprié « dénoncer ». Elle exprime son mécontentement et sa déception « **je suis pas arrivée à:::** », « **j'étais déçue** » du fait que ses apprenants n'aient pas retrouvé le terme recherché.

Contexte : L'enseignante E3 exprime sa satisfaction par l'emploi de l'expression « c'est chaleureux » à propos de l'ambiance de la classe.

TP	Séance : « Point de langue : expression de l'opinion »	Commentaire enseignante E3
313 E3 314 As	ça me plait <u>positifs + c'est nul négative je ne supporte pas</u> <u>négative c'est parfait positive c'est plutôt bon positive</u> <u>c'est horrible négative ça m'ennuie négative ce n'est</u> <u>pas trop mal positive c'est excellent positive c'est sans</u> <u>intérêt négative c'est chouette positif c'est vachement</u> <u>bon positive</u> (l'enseignante fait un geste de la main mimant un chef d'orchestre)	[...] ils prennent pas l'initiative de le faire en solo donc ils le font en groupe en chorale comme ça + chef d'orchestre (rire) + c'est chaleureux en tout cas + c'est chaleureux + au moins je me dis au moins ils dégagent un peu d'énergie (EAC/14E3)
315E3	BRAVO::: *safguo ala rwahkom* (<i>applaudissez pour vous même</i>)	
316 As	(applaudissement)	

Extrait 72 : Expression des émotions dans la gestion de l'obstacle E3

L'enseignante novice E3 exprime le plaisir qu'elle ressent envers ses apprenants lors de la prise de la parole en groupe. Elle les autorise à s'exprimer collectivement, une façon de les encourager à poursuivre le discours de manière amusante. Elle emploie l'expression « **c'est chaleureux en tout cas + c'est chaleureux** » afin d'exprimer l'émotion éprouvée lors de la prise de la parole en groupe de ses apprenants.

Les enseignantes expriment leur « désir de transmettre », souvent contrarié. Elles mettent en place des stratégies singulières et spécifiées afin de dépasser l'obstacle.

L'enseignant expert n'est pas toujours opérationnel face au programme et à la gestion du temps. Nous avons eu le cas d'une enseignante experte qui arrive à gérer ces deux éléments contrairement à sa collègue experte et aux deux enseignantes novices.

On a constaté que deux enseignantes (experte et novice) ont eu recours à la langue maternelle. Face à l'obstacle lié à la langue, les enseignantes adoptent différentes postures : rappel des bases enseignées au cycle élémentaire, retour à l'ancienne méthode « méthode traditionnelle », incitation à la prise de la parole en langue cible, incitation à la réflexion et à l'autonomie des apprenants « stratégie de l'endurance », usage de l'humour et de l'illustration liée à l'actualité. Les enseignantes participantes répondent aux sollicitations apprenantes en ayant recours à l'explication, à la reformulation et à l'orientation des apprenants ou à l'arrêt du suspens. Lors de l'obstacle lié à la gestion des tours de parole, les deux enseignantes novices remédient en instaurant la règle « du lever le doigt » toutefois, les deux enseignantes chevronnées adoptent des postures opposées, une posture de « laisser-faire », l'autre une posture d'autorité.

Face à la déplanification une enseignante novice utilise la gestuelle, cependant une enseignante chevronnée improvise par l'usage de l'illustration. L'imprévu est un élément permanent dans le contexte classe, les enseignants réagissent dans l'immédiat afin de se sortir d'une situation contraignante. Les enseignantes novices face à la situation de risque adoptent une posture d'affrontement et d'évitement vis-à-vis des apprenants. Dans la situation de doute, l'enseignante novice se fait aider par ses apprenants « studieux ».

La gestion du climat de travail et des attitudes apprenantes induisent des postures particulières chez les enseignantes : instauration de la discipline en classe, arrêt du cours systématique dès qu'il y a bavardage, faire monter l'élève au tableau permet une meilleure maîtrise de la classe, utilisation de la gestuelle, nettoyage de la salle pour une meilleure ambiance.

Face à l'aspect matériel, les enseignantes s'adaptent à la situation du moment : changement inopiné de salle, se procurer du matériel vidéo, attendre l'autorisation de l'institution pour photocopier des documents, utilisation récurrente de moyens personnels.

Face à la gestion du climat de travail et attitude apprenante, les enseignantes adoptent diverses postures tels que : l'arrêt systématique du cours, participation des élèves au

tableau afin de mieux maîtriser la classe, un rappel à l'ordre signifié par la gestuelle, participation collective pour nettoyer la salle de classe.

Les enseignantes peuvent percevoir l'obstacle comme une contrainte ordinaire faisant partie de l'action enseignante ; il leur arrive de banaliser l'obstacle. Elles expriment souvent leurs émotions par des sentiments de déception, de plaisir et de satisfaction.

CONCLUSION GENERALE

ET

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Cette étude se propose d'analyser les pratiques enseignantes au lycée, dans trois établissements de la ville d'Oran et concerne quatre enseignantes de FLE. Notre intérêt était de mettre en relief la relation étroite qui existe entre l'activité productive et l'activité constructive dans lesquelles l'expérience personnelle et professionnelle jouent un rôle prépondérant dans la construction identitaire de l'enseignant. Notre préoccupation était de mettre en avant l'activité constructive qui reflète la face « souterraine » du sujet actant. Un intérêt particulier a été accordé aux situations de classe, aux imprévus et aux circonstances particulières vécues par l'enseignant lors de l'accomplissement de sa tâche didactique. L'analyse des interactions nous a permis d'identifier les obstacles auxquels fait face l'enseignant et les manières de les dépasser. L'analyse des verbalisations des enseignantes participantes a révélé des éléments imperceptibles à l'observation de classe. Par le biais des dires des enseignantes nous avons pu approcher la « pensée enseignante » qui laisse entrevoir leurs intentions, représentations, perceptions et émotions ; mais aussi les postures adoptées face aux obstacles.

Les méthodes d'analyses utilisées dans cette étude ont permis de susciter un travail de remémoration chez l'enseignant. Revenir sur son action laisse apparaître des éléments relatifs à son expérience, laquelle étant vécue et interprétée. Ce travail s'inscrit ainsi dans la continuité des travaux portant sur la question de l'agir professoral.

Nous avons suivi une démarche cohérente, l'étayage des résultats s'est effectué en suivant le cheminement de l'étude de terrain.

Nous nous sommes intéressée en premier à l'analyse de la dynamique de l'interaction didactique. L'analyse des données nous a permis de mettre en relief les stratégies que mettent en place les enseignantes pour faire parler les apprenants dans la langue cible dans le but de construire des savoirs langagiers tels que : l'évaluation positive, l'utilisation de phrases à intonation montante, l'accentuation sur les termes retrouvés, l'explication, la reformulation, la validation des réponses, l'incitation à la traduction, l'acceptation des réponses en langue dialectale, ou encore à acculer l'apprenant.

Lors de cette dynamique interactionnelle en classe, l'enseignant fait face à des obstacles identifiés comme les difficultés liées à la langue, sollicitation enseignante, gestion des tours de parole, planification / déplanification, gestion de l'imprévu, manque d'assurance / situation de doute, obstacle technique, gestion du climat de travail / attitudes apprenantes.

Il nous semble avoir confirmé l'existence d'obstacles liés au contexte classe. Dans notre première hypothèse nous avons supposé l'existence d'une série de contraintes dans l'action enseignante; ce sont des éléments qui entravent la tâche didactique. L'analyse nous a permis d'identifier d'autres contraintes ; celle du mutisme des apprenants car faire parler l'apprenant reste une tâche difficile et c'est à partir des réactions apprenantes que l'enseignant va pouvoir mener l'échange et lui permettre d'atteindre les buts didactiques fixés. La planification de l'enseignant ne se passe pas toujours comme il l'a prévue : les réponses des apprenants prennent part à la déplanification. L'imprévu qui s'invite dans le contexte classe doit être géré sur place par l'enseignant. L'absence de préparation du cours crée chez une enseignante novice une situation de doute face aux sollicitations de ses apprenants qui engendre une inversion de rôles.

En suivant une démarche d'observateur des techniques de dénouement des contraintes, on voit surgir, dans les interactions didactiques, des attitudes singulières de dépassement des obstacles. Les stratégies adoptées par les enseignantes ne se limitent pas au contexte classe seulement, elles font également appel à des cadres et des contextes transposés d'ailleurs notamment du contexte social, du vécu personnel et qui constituent son expérience.

Les enseignantes ont des modèles d'enseignement hérités d'enseignants ou en tant qu'apprenant. L'apport de ces modèles contribue à la construction de leur identité professionnelle et constitue une ressource dans laquelle elles puisent pour s'inspirer dans leur style d'enseignement. Il apparaît que l'identité professionnelle ne peut être séparée de l'ancrage social et culturel et des modèles éducatifs de référence. Les enseignantes font part, également de la difficulté qu'elles rencontrent pour reproduire leur modèle d'enseignement car le contexte actuel est différent. Une seule enseignante déclare n'avoir aucun modèle d'enseignement de référence, elle s'appuie sur sa propre représentation issue de son expérience professionnelle.

Les situations de classe permettent aux enseignantes de construire des savoirs faire en mettant en pratique leurs représentations dans l'action d'enseignement. L'analyse des occurrences nous a permis de relever l'impact de l'expérience professionnelle chez les enseignantes chevronnées dans leurs actions professionnelles. Elles ont acquis un capital d'expériences, des ressources qui leur sert de matériau pour mieux affronter l'adversité. Les enseignantes novices développent tout de même des savoirs faire et sont en cours de construction. Les enseignantes participantes évoluent, se transforment progressivement,

construisent des « façons de faire » et consolident un répertoire didactique sans cesse remanié.

La personnalité ainsi que le vécu personnel des sujets actants représentent les facteurs principaux qui influent sur leur style d'enseignement et sur l'autoévaluation de leurs compétences professionnelles. La personnalité prend une large part dans la construction identitaire de l'enseignant.

Chacune des enseignantes participantes revendiquent une identité professionnelle singulière traduite à travers le « moi-enseignant » et à travers la particularité de sa pratique. Elles se positionnent également par rapport à leurs pairs « nous-enseignants » pour signifier leur appartenance à la communauté enseignante tout en revendiquant son « moi-enseignant ».

Les enseignantes participantes parlent de leur image de « soi-instantanée » dans une situation précise. Une enseignante marque son étonnement face à l'intensité de sa voix en classe; l'expression employée « *maintenant que je vois la vidéo que je me rends compte* ». Une autre s'étonne de l'intensité de ses sollicitations qu'elle qualifie de « torture » et légitime son action « *moi je fais mon travail* ». Les enseignantes ne manquent pas de joindre l'aspect culturel à l'explication du cours ; Elles considèrent que la transmission des savoirs passe aussi par l'élément culturel.

Les enseignantes ont une représentation subjective du collaborateur apprenant qu'il soit apprenant groupe ou individuel ; Elles leur attribuent une image appréciative ou dépréciative en préférant les classes scientifiques qui ont un meilleur niveau contrairement aux classes « lettres et gestion » et l'apprenant ressource est évidemment plus apprécié. Un objectif d'enseignement de la langue cible, celui de donner goût à la langue, a été mis en relief dans le discours de toutes les enseignantes participantes : donner libre cours à leur expression, choix des thèmes suscitant l'intérêt des élèves, créer une ambiance propice à l'apprentissage, choix des activités ludiques intéressantes.

L'analyse des verbalisations nous a amené à la validation de la deuxième hypothèse. Les enseignantes construisent leur identité professionnelle à partir d'expériences vécues en tant qu'apprenant, en tant que sujet actant dans l'enseignement et en tant qu'individu dans la société en générale. L'expérience personnelle et professionnelle des enseignantes a conduit à la construction et à la consolidation du rôle enseignant, et à faire évoluer sa manière d'agir en classe dans une visée d'apprentissage.

Les enseignantes participantes en verbalisant leur « désir de transmettre » témoignent de leur volonté de communiquer des savoirs langagiers en usant de diverses stratégies.

L'observation des interactions en classe nous a permis de relever divers obstacles lors de l'action enseignante; et ce sont les verbalisations des enseignantes qui nous ont révélé leurs réactions à ces contraintes; c'est aussi l'analyse des verbalisations qui nous a permis l'accès à la pensée enseignante à travers leurs représentations, leurs perceptions accompagnées d'émotions. Nous avons ainsi approché la pensée des enseignantes à travers les représentations, perceptions, intentions ainsi que leurs émotions lors de l'agir professoral. Les enseignantes prennent des postures spécifiques pour surmonter ces obstacles.

L'enseignante experte reste efficace quelque soit la situation face au programme et à la gestion du temps contrairement aux deux enseignantes novices et de sa collègue chevronnée qui essaient de gérer leurs difficultés afin de mieux exploiter le temps qui leur est consacré.

On constate que les enseignantes participantes n'ont pas toutes eu recours à la langue maternelle ; seulement deux enseignantes estiment que l'utilisation de la langue arabe en classe de langue FLE reste une nécessité qui leur permet de mieux accomplir leurs tâches didactiques. Face aux obstacles liés aux spécificités de la langue, les enseignantes adoptent diverses postures telles que : rappel des bases enseignées au cycle élémentaire, retour à l'ancienne méthode, incitation à la prise de la parole en langue cible, incitation à l'autonomie des apprenants, usage de l'humour et de l'illustration liés à l'actualité.

Les enseignantes participantes répondent aux sollicitations des apprenants en procédant par l'explication, la reformulation soit carrément au lâcher prise « *ne pas maintenir le suspens trop longtemps* ». Les enseignantes novices remédient à l'obstacle lié à la gestion des tours de parole en instaurant des sollicitations systématiques de la prise de parole « du lever le doigt » ou par la sanction ; pour les enseignantes chevronnées, l'une dénote un laisser faire , l'autre ne connaît pas de contrainte en raison de son trait de caractère « imposant » qui lui permet de gérer facilement sa classe.

L'enseignante novice face à l'obstacle de la déplanification use de la gestuelle pour signifier sa résistance ; l'enseignante chevronnée use plutôt de la stratégie de l'illustration faisant référence aux thèmes d'actualité; ce qui lui permet de capter l'attention de ses apprenants et sauver son cours de la déplanification. Elles sont confrontées au cours de

l'action à des imprévus ; elles prennent des résolutions dans l'immédiat tels que renvoyer les apprenants qui étaient sensés ramener leurs parents. Les enseignantes novices verbalisent la situation à risque au cours de l'interaction comme celle de ne pas avoir la réponse appropriée ; elles adoptent une attitude sincère et franche et incitent les apprenants à la recherche sur la question cible. Pour surmonter l'obstacle lié au manque d'assurance, une situation de doute en rapport avec le manque de préparation de la fiche pédagogique du cours, une enseignante novice a recours aux élèves studieux « ressources » estimant qu'ils ont les bonnes réponses.

Les enseignantes s'adaptent à la situation du moment pour faire face à l'obstacle lié à l'aspect matériel, tels que : changer de salle pour avoir accès à une prise électrique ou bien chercher un ordinateur et ramener son propre papier au lycée pour pouvoir faire le tirage. D'autres situations obligent à être patient et attendre l'accord de l'administration pour photocopier des documents, ou apporter des correctifs sur les copies séance tenante.

La gestion du climat de travail et des attitudes des apprenants est gérée de manière différenciée par les enseignantes. Elles prennent une posture autoritaire telle que l'arrêt systématique du cours ou un rappel à l'ordre signifié par la gestuelle ; une posture participative en faisant passer les élèves au tableau pour détourner leur attention ou faire participer l'ensemble de la classe au nettoyage de la salle de classe dans le but de créer une atmosphère propice à l'échange.

La dernière hypothèse n'est que partiellement validée. L'analyse des verbalisations nous permet d'infirmer le fait que les enseignantes perçoivent les obstacles comme une entrave à la tâche didactique. L'obstacle fait partie des imprévus que tout enseignant doit prendre en compte et apporter une réponse en fonction des situations. En effet, les enseignantes ne perçoivent pas toujours l'obstacle comme une entrave à la tâche didactique, ils le perçoivent comme étant une situation ordinaire à la classe car faisant partie prenante dans l'action ; l'obstacle lié à langue est celui qui est le plus souvent banalisé. La deuxième partie de l'hypothèse est validée et confirme que les postures enseignantes sont adaptées au contexte.

En guise de perspectives, nous préconisons une formation des enseignants novices par la méthode de l'entretien d'auto confrontation afin qu'ils puissent tirer des enseignements qui pourraient les aider à mieux adapter les postures liées à l'obstacle en classe. D'autre part, il serait pertinent d'inscrire, dans les formations destinées à la

profession d'enseignant, des modules de psychologie pour comprendre et gérer les situations conflictuelles avec les apprenants et les rendre aptes à gérer leurs pratiques de manière plus éclairée. Par ailleurs, la richesse de notre corpus ouvre d'autres perspectives relatives à l'évolution de la pensée enseignante chez l'enseignant novice.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- AGUILAR, J.& CICUREL, F. (2014). Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? *Le Français dans le monde. Recherche & Application*, N°56, 7-13.
- ALTET, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?, *Revue française de pédagogie*, N°107, 123-139.
- ALTET, M. (2002). L'analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche, *Revue française de pédagogie*, N°138, Paris, INRP.
- ALTET, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, N°10, 31-43.
- ALTET, M. (2008). Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un «débat scientifique» en cycle 3. In Altet, M. & Vinatier, I. (Eds.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, (pp.47-56). Rennes : PUR.
- ALTET, M. (2008). Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements. In Altet, M. & Vinatier, I. (Eds.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, (pp.113-131). Rennes : PUR.
- ANSCOMBRE, G.E. (1957). *Intentions*. Ithaca-New York : Cornell University Press.
- ASSELAH RAHAL,S.,MEFIDENE,T.&ZABOOT,T.(2007) .Le contexte sociolinguistique algérien. In Asselah Rahel, S. Blanchet, Ph. (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôle du français en contexte didactique*, (pp.11-16). Cortil-Wodon.
- ASTOLFI, J.P. (1996). Mettre l'élève au centre ... oui mais au centre de quoi ?, *Actes du forum 1995 de l'enseignement primaire*, pp.11-32. Genève : Département de l'instruction publique.
- AUSTIN, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil
- AZAOU, B. (2014). Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. *Réflexions méthodologiques, LIDIL-Revue de linguistique et de didactique des langues*, N°49, 17-32.

- BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier-Didier.
- BANGE, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, N°4, 189-202.
- BARDIN, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Quadriage.
- BARRERE, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan
- BAUDOIN, J.M. & FRIEDRICH, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Paris, Bruxelles : De Boeck
- BEACCO, J.C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- BEAUD, M. (2006). *L'art de la thèse*. Paris : La Découverte.
- BEILLEROT, J. (1998). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- BEN ACHOUR, M.A. (2004). Destins des langues au Maghreb L'histoire sollicitée. In Dakhli, J. (Eds.), *Trames de langues : Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb* (pp.413-420). Paris : IRMC Maisonneuve & Larose.
- BENALI, M. (2003). Les jeunes Algériens et leurs langues : problématique d'une crise identitaire .In, TILIOUINE, H. (Eds.), *Questionnement sur les théories et les pratiques*, (pp.91-140). Oran : Dar El Gharb.
- BENSEKAT, M. (2012). Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue !, *Synergies Pays Riverains du Mékong*, N°4, 107-126.
- BENSEKAT, M. (2010). *Analyse d'interactions verbales, en Algérie, en milieu universitaire francophone : entre pratiques de classe et conversations ordinaires*. Thèse de doctorat en didactique. Mostaganem : Université Abdelhamid Ben Badis.
- BENSEKAT, M. (2016). Pluralité linguistique et contexte d'enseignement : Quelles perspectives didactiques. In Chachou, I., & Stambouli, M. (Eds.), *Pour un plurilinguisme algérien intégré : Approches critiques et renouvellement épistémique* (pp.123-133). Paris : Riveneuve.
- BIGOT, V. (2002). Les comportements langagiers tutélaires des enseignants : Réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants. In Cicurel, F., Véronique,

D. (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp.67-86). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

BIGOT, V. (1996) .Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*, N°4, 33-46.

BIGOT, V. & CADET, L. (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe*. Paris : Riveneuve.

BLANCHART-LAVILLE, C. (2002). Les enseignants entre plaisir et souffrance. *Revue française de pédagogie*, N°139, 155-156.

BOISSAT, D. (1991). Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure. In Kerbrat-Orecchioni C. (Eds.), *La question* (pp. 263-294). Lyon : Presses Universitaire de Lyon.

BORG, S. (2003). Teacher cognition in language teaching : a review of research on what language teachers think, know, believe, end do. *Language Teaching*, N° 36, 81-109.

BOUACHA, A. (1984). *Le discours universitaire : La rhétorique et ses pouvoirs*. Berne : Peter Lang.

BOUCHARD, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. In Grossmann, F.(Eds.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*. Hommage à M. Dabène, (pp.193-210). Grenoble : ELLUG.

BOUCHARD,R. (2005). Le « cours », un évènement oralographique structuré : Etude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... *Le Français dans le monde : recherches et applications*, N°38, 64-74

BOUCHARD, R, & RIVIERE, V. (2011). Une compétence professionnelle de l'enseignant : gérer la simultanéité des interactions. *Colloque « Le travail enseignant au XXIème siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle »* INRP de Lyon.[En ligne : <http://www.inrp.fr/colloques/travail-enseignants/contrib/112.htm>].Consulté le 13 juin 2016

BOUHADIBA, F., La question linguistique en Algerie : Quelques éléments de réflexion pour un aménagement linguistique. In Dakhli, J.(Eds.) *Trames de langues : Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb* (pp.499-507). Paris : IRMC Maisonneuve & Larose.

- BOURDIEU, P.(1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- BRESSOUX, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes. In Bru, M & Maurice, J.J. (Eds.). *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, (pp.35-52). [En ligne : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>. consulté le 20 novembre 2014]
- BRONCKART,J.P. (1995). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In Baudoin J.M.& Friedrich J (Eds.), *théories de l'action et éducation*. Paris-Bruxelles : de Boeck.
- BRONCKART, J.C. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et le non verbal en situation de travail ?. In Bronckart, J.C & le groupe LAF. (Eds.), *agir et discours en situation de travail*. Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- BROWN, P., & LEVINSON, S.C. (1978). Universals in language usage : politeness phenomena. In Goody, E (Eds.), *Question and politeness* (pp. 56-311). Cambridge : CUP.
- BROUSSEAU, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, N° 41, 177-182.
- BUCHETON, D., & DEZUTTER, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : de Boeck.
- BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, Octares.
- BUCHETON, D., & SOULE, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, N°3, 29-48.
- CAMBRA GINE, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier,coll.LAL.
- CEFAI, D., & PERREAU, L. (2012). *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. Paris : CURAPP-ESS.
- CHACHOU, I. & BENSEKAT, M. (2016). Le traitement de la variation linguistique dans les travaux universitaires sur les langues pratiquées en Algérie : Cas de quelques positions de recherche. *Congrès Mondial de Linguistique Française*,[En ligne : [297](http://www.shs-</p>
</div>
<div data-bbox=)

conferences.org/articles/shsconf/.../2016/05/shsconf_cmlf2016_13002p, consulté le 9 novembre 2017]

CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck-Westmael.

CHAUTARD, P., & HUBER, M. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants : quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles ?*. Paris : L'Harmattan.

CHEVALLARD, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspective apportée par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, N°12, 157-239.

CHOUINARD, R. (1999), Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 25, N°3, 497-514.

CICUREL, F. (1985). *Parole sur parole ou métalangage dans la classe de langue*. Paris : Clé international.

CICUREL, F. (1990). Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement, In Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., Foerster, C. (Eds.), *Variations et rituels en classe de langue*, (pp.22-54). Paris : Hatier.

CICUREL, F. (1992). Le canevas didactique de production discursive. *Intercompresao : Revista de didactia das linguas*, N°2, 9-22.

CICUREL, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor*, N°2, 93-107.

CICUREL, F. (1998). Interactions et enseignement des langues. *Les cahiers pédagogiques*, N°360, 20-22.

CICUREL, F. (2002a). Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. In Cicurel, F., Véronique, D. (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues*, (pp.179-194). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

CICUREL, F. (2002b). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, N°16, 145-164.

CICUREL, F. (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le Français dans le Monde. R&A*, (Numéro spécial), 180-191.

CICUREL, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?. In Plazaola Giger, I., Stroumza, K. (Eds.) *Paroles de praticiens et description de l'activité : problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, (pp.15-36). Paris : de Boeck.

CICUREL, F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues-Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

CICUREL, F. (2011b). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques, linguistique, littérature, didactique*. [En ligne : <http://pratiques.revues.org/1693>. Consulté le 20 septembre 2015].

CICUREL, F. (2011c). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. In Blanchet, P. & Chardenet, P. (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp.323-336). Paris : Editions des archives contemporaines.

CICUREL, F. (2015). Une vision de la fabrique de la parole en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants. *Les cahiers de l'ACEDLE*, N°12, 47-69.

CLOT, Y. (1999). *Avec Vygotski*. Paris : La dispute.

CLOT, Y & FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, N° 4, 7-42.

CLOT, Y. (2008). *Le travail sans l'homme ? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : la Découverte.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. [En ligne http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf.consulté le 20 septembre 2015].

CRAHAY, M. (1989). Note de synthèse : contraintes de situation et interactions maître-élève : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ?. *Revue française de pédagogie*, N° 88, 67-94. [En ligne http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_88_1_2459 consulté le 27 octobre 2016]

CRINON, J., MARTIN, B., 1 BAUTIER E. (2008). Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? paroles des élèves, paroles de l'enseignant. In Bucheton, D., Dezutter, O.

- (Esd.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 123-147). Bruxuelle : De Boeck.
- CUQ, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- DABENE, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe étrangères. *Etudes de linguistique appliquée*, N°55, 39-46.
- DE KETELE, J.M., & ROEGIERS, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DEJOURS, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Educations permanentes*, N° 116, 47-70.
- DEMAZIERE, D., & DUBAR, C. (2007). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec : Les presses de l'Université de Laval.
- DESSUS, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, N°23, 103-117. [En ligne : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-1-103.htm>, consulté le 22 décembre 2017].
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.
- ENGESTRÖM, Y. (1999). Activity theory and individuel social transformation. In Engeström Y., Miettinen R., & Punamäki- Gitai R. L. (Esd.), *perspectives on activity Theory* (pp. 19-38). Now York : Cambridge University Press.
- FILLIETTAZ, L. (1973). Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action. *Le français dans le monde : recherche et applications*, N°38, 20-31.
- FILLIETTAZ, L. (2002). *La parole en action : éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec, Nota bene.

- FILLIETTAZ, L. (2004). Les modèles du discours face au concept d'action. *Cahiers de linguistique Française, Actes du 9^{ème} Colloque de pragmatique de Genève*, N°26, 9-23.
- FILLIETTAZ, L. (2005). Négociation langagière et prise de décision dans le travail collectif. *Négociation*, N°3, 27-43.
- FILLIETTAZ, L.SCHUBAUER-LEONIS, M. L., (2008). « Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historique et sémiotique ». *Processus Interactionnels et Situations Educatives*. Bruxelles, De Boeck, pp. 7-39.
- FRIEDRICH, J. (1995). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In Baudouin J.M. & J. Friedrich J. (Esd.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 93- 112). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*. Paris : Les Editions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Editions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Les Editions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Editions de Minuit.
- GRICE, P. (1979). Logique et communication. *Communications*, N°30, 57-72.
- GUIDOUME, M. (2010). *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien : cas des PES de la Wilaya de Tiaret*. Thèse de doctorat de didactique, Oran : université d'Oran.
- HERSANT, M. (2008). Une pratique de débat et sa genèse. In Vinatier, I & Altet, M. (Eds.) *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 135-151). Rennes : Pur.
- HUBERMANN, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, N° 86, 5-16.
- JACQUES, F. (1983). La mise en communauté de l'énonciation. *Langage*, N°70, 47-71.
- JEAN, A. (2008). Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM ? Quels gestes professionnels d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ? Thèse de Doctorat en

sciences de l'éducation, université Paul Valéry- Montpellier III. [En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00636548/document> consulté le 13 octobre 2018]

JORRO, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant, Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation (CRF) - 28 février 2006 – CNAM, Paris.[En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document> consulté le 21 février 2017].

KERBAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome I. Paris: A. Colin.

KERBAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales*. Tome II. Paris: A. Colin.

KERBAT-ORECCHIONI, C. (1994). *Les interactions verbales*. Tome III. Paris: A. Colin.

KERBAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.

KERBAT-ORECCHIONI, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, N°117 (1), 51-67.

KERBAT-ORECCHIONI, C., & TRAVERSO, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, N°153, 41-51.

KERBAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: A. Colin.

KERBAT-ORECCHIONI, C. (2009). La place de l'interprétation en analyse du discours en interaction. *Signes, Discours et société*. [En ligne : <http://www.revuesignesinfo/document.php?id=821>, consulté le 4 avril 2014]

LAHIRE, B. (2002). *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan

LAHIRE, B. (2011). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Fayard/Pluriel.

LEONTIEV, A.N. (2009). *Activity consciousness and personality*. Pacifica : Marxists Internet Archive.

LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.

LEPLAT, J. (2008), *Repères pour l'analyse ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.

MAHIEDDINE, A. (2009). *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse*

comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens. Thèse de doctorat en didactique. Tlemcen : Université Abou-Bakr Belkaid.

MAINGUENEAU, D. (1994). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette Supérieur.

MAINGUENEAU, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

MARTIN, R. (2002), *Comprendre la linguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

MAULINI, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*. Issy-les-moulineaux : ESF.

MAZI, F. (2015). Le profil de l'agir professoral vu à travers l'introduction des thèmes dans les séquences d'ouvertures. *Synergie*, Algérie, N°22, 23-38.

MEAD, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.

MILIANI, M, (2002), Le français dans les écrits des lycées : Langue étrangère ou sabir ?, *Insaniyat*, N° 17-18, 79-95.

MISES, L.V. (1985). *L'action humaine : traité d'économie*. Paris : PUF.

MOIRAND, S, (1993). Autour de la notion de didacticité, les carnets du Cediscor[En ligne : <http://journals.openedition.org/cediscor/600>, consulté le 21 janvier 2016]

MOLLO.V, & FALZON, P. (2004). L'auto et l'allo- confrontation comme outil d'activités réflexives. *Ergonomie appliquée*, Vol. 35, N° 6, 531-540.

MONDADA, L., & PEKAREK DOEHLER, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?. *AILE*, N°12, 147-174.

MONDADA, L., & TRAVERSO, V. (2005). (dés) alignements en clôture. Une étude interactionnelle de corpus de français parlé en interaction. *Lidil*, N° 31, 35- 60.

MORSLY, D. (1983). La sociolinguistique de l'Algérie : du discours institutionnel à la réalité des pratiques linguistiques. In Calvet L.J. (Eds.), *Plurilinguismes, sociolinguistique du Magreb* (pp 135-142). Paris V Sorbonne.

MORSLY, D. (2007). La langue française en Algérie : Retour sur un aspect de l'histoire de la langue française [En ligne : <http://www.openedition.org/6540> , consulté le 15 janvier 2015].

MORSLY, D. (2012). La sociolinguistique en Algérie : Etat et perspectives. *Revue Réflexions et Perspectives de l'Université Alger*2, 243-258.

NICOLAS, L. (2004). *La disposition enseignante à un « agir collectif » : Analyse de la réception enseignante des négociations apprenantes en classe de FLE*. Thèse de doctorat en didactique des langues et cultures, université de Sorbonne nouvelle Paris3. [En ligne : <http://www.theses.fr/2014PA03009/document>, consulté le 24 novembre 2015]

PAQUAY, L., CRAHAY, M., & DE KETELE, J M. (2006). L'analyse qualitative en éducation des pratiques de recherche aux critères de qualité. Paris : Editions De Boeck.

PASTRE, P., MAYEN, P. & VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, N° 154, 145-198.

PEREZ-ROUX, T. (2008). Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'œuvre ? In Vinatier I., & Altet M. (Eds.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp.113-131). Rennes : PUR.

PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (1998). De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive. Université de Genève, Faculté de Psychologie et Des Sciences de l'éducation [En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_1998/1998_31.html , consulté le 4 avril 2014].

PERRENOUD, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

PLAZAOLA GIGER, I. (2007). La leçon racontée par l'enseignant : analyse de l'agir textualisé. In Plazaola Giger, I., Stroumza, K. (Eds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité : problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp.15-36). Paris : de Boeck.

PUREN, C. (2001). Présentation. Dans la formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues, Livret du Formateur, 4-6. Paris : APLV. [En ligne http://www.aplvlanguesmodernes.org/IMG/pdf/Pédagogie_differenciée_Livret_formateur.pdf. consulté le 8 avril 2015]

RIVIERE, V. (2006). L'activité de prescription en contexte didactique Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et

seconde Thèse de Doctorat en didactique des langues et cultures, université de Sorbonne nouvelle Paris3. [En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/document> consulté le 4 novembre 2016]

RIVIERE, V. (2010). Faire l'expérience de l'interaction didactique : le point de vue d'une enseignante de FLE. Colloque international « spécificité et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Université de Lyon. [En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533810>. consulté le 9 janvier 2016]

ROBERT, A., ROGALSKI, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : Une double approche. *CJSMTE/RCESMT*, N°2 ,504-528.

ROULET, E. (2000). La description de l'organisation du discours dans le cadre d'une didactique intégrée des langues maternelles et secondes. *Le Français dans le Monde, R &A*, 34-61.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A., & JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 696-735.

SAMURÇAY, J., & RABARDEL, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In Samurçay, J., & Pastré, P. (Eds.), *Recherches en didactiques professionnelles* (pp 165- 180). Toulouse : Octarès.

SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : les Editions logiques.

SCHÖN, D., (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et étude de cas*. Montréal : les Editions logiques.

SCHÜTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.

SCHÜTZ, A. (1998). *Eléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.

SCHÖN, D. (1998). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, J.M. (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : P.U.F.

SCHÜTZ, A. (2010). *Essais sur le monde ordinaire*. Paris : le Félin-Kiron.

SEARLE, J. R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann

SEARLE, J.R. (1982). *Sens et expression*. Paris : Minuit.

- SEBAA, R. (2002). *L'Algérie et la langue française. L'altérité partagée*. Oran : Dar El Gharb.
- SENSEVY, G., & MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Pur.
- SINCLAIR, J., & COULTHARD, M. (1975). *Towards an analysis of discourse : the English used by teachers and pupils*. Oxford : OUP.
- TALEB IBRAHIMI, K. (2006). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'année du Maghreb CNRS Editions*, N°1, 207-218.
- TAP, P. (1998). « Marquer sa différence », in Ruano-Borbalan, J.-C. (Ed.), *L'identité : l'individu, le groupe, la société* (pp 65-68). Auxerre : Sciences Humaines.
- TARDIF, M., & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- TOCHON, F. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts. *Recherche & formation*, N° 5, 25-38.
- TOCHON, F. (1993a). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- TOCHON, F. (1993b). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert, *Revue des sciences de l'éducation*, N°19, 437-461.
- VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, N° 10, 133-70.
- VERGNAUD, G., & RECOPE, M. (2000). De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui. *Psychologie française*, N° 45, 35-50.
- VERNANT, J.P. (1992). *Rites de passage et transgression*. Paris : Le Seuil.
- VINATIER, I., & ALTET, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Pur.
- VINATIER, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires.
- VION, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- VION, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cedior*, N°4, 19-32.

VION, R. (2006). Reprise et modes d'implication énonciative. *La linguistique*, N°42, 11-28.

VION,R.(2010).Polyphonie énonciative et dialogisme. Actes du colloque international « Dialogisme : langue, discours ». Université de Montpellier III. [En ligne : <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php.article264>. Consulté le 28 avril 1917]

VYGOTSKI, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : la Dispute.

VYGOTSKI, L.S, & CLOT, Y. (2003). *Conscience, inconscience, émotion*. Paris : La Dispute.

WITTGENSTEIN, L. (1953). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard

WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching : Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge : CUP.

XUE, L. (2016). Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues: une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère. Thèse de Doctorat en didactique des langues et cultures, université de Sorbonne nouvelle Paris3. [En ligne : file:///C:/Users/dell/Desktop/These_XUE_Lin_2016.pdf consulté en juin 2017]

INDEX

INDEX DES EXTRAITS

- Extrait 1** : Exemple de transcription de séance
- Extrait 2** : Exemple d'entretien semi-directif (ESD/E3)
- Extrait 3** : Exemple d'entretien d'auto confrontation (EAC/E3)
- Extrait 4** : Rôle de l'interactant « enseignant » : enseignante E1
- Extrait 5** : Rôle de l'interactant « enseignant » : enseignante E4
- Extrait 6** : Rôle de l'interactant « Apprenant actif »
- Extrait 7** : Rôle de l'interactant « Apprenant passif »
- Extrait 8** : Le « bombardement interrogatif » de l'enseignante E1
- Extrait 9** : Le « bombardement interrogatif » de l'enseignante E2
- Extrait 10** : Le « bombardement interrogatif » de l'enseignant E4
- Extrait 11** : Difficultés liées à la langue « pauvreté du lexique » E1
- Extrait 12** : Difficultés liées à la langue « confusion lexicale » E1
- Extrait 13** : Difficultés liées à la langue « confusion grammaticale » E1
- Extrait 14** : Difficultés liées à la langue « contraintes des notions fondamentales » E1
- Extrait 15** : Difficultés liées à la langue « pauvreté du lexique » E2
- Extrait 16** : Difficultés liées à la langue « recours à la langue maternelle » E2
- Extrait 17** : Difficultés liées à la langue « incompréhension lexicale » E2
- Extrait 18** : Difficultés liées à la langue « incompréhension lexicale » E3
- Extrait 19** : Difficultés liées à la langue « confusion lexicale » E3
- Extrait 20** : Difficultés liées à la langue « incompréhension lexicale » E3
- Extrait 21** : Difficultés liées à la langue « recours à la langue maternelle » E3
- Extrait 22** : Difficultés liées à la langue « incompréhension lexicale » E4
- Extrait 23** : Sollicitations enseignante E1
- Extrait 24** : Sollicitations enseignante E2
- Extrait 25** : Sollicitations enseignante E4
- Extrait 26** : Gestion des tours de parole E2
- Extrait 27** : Gestion des tours de parole E3
- Extrait 28** : Gestion des tours de parole E4
- Extrait 29** : Détournement de la conversation sujette à la déplanification E1
- Extrait 30** : Sauver le cours de la déplanification E3

- Extrait 31** : Gestion de l'imprévu E1
- Extrait 32** : Préservation de la face de l'enseignante novice E4
- Extrait 33** : Gestion enseignante face à un problème technique E3
- Extrait 34** : Gestion enseignante face à un problème technique E4
- Extrait 35** : Gestion du climat de classe « bavardage des apprenants » E2
- Extrait 36** : Gestion du climat de classe « bavardage des apprenants » E4
- Extrait 37** : Gestion du climat de classe « propreté de la salle de classe » E4
- Extrait 38** : L'émergence de l'enseignante novice « E3 » dans un monde narratif
- Extrait 39** : Le partage d'expériences vécues E1
- Extrait 40** : Gestion du temps « recours aux apprenants studieux » E4
- Extrait 41** : Pauvreté du lexique « recours à la langue maternelle » E1
- Extrait 42** : Confusion lexicale « recours à la langue maternelle » E1
- Extrait 43** : Confusion grammaticale « traduction de la grammaire en langue arabe » E1
- Extrait 44** : Confusion lexicale « recours à la langue maternelle » E3
- Extrait 45** : Difficulté d'expression « recours à la langue dialectale » E3
- Extrait 46** : Confusion grammaticale « rappels des bases enseignées » E1
- Extrait 47** : Contraintes des notions fondamentales « retour à l'ancienne méthode » E1
- Extrait 48** : Difficulté d'expression « incitation à la prise de parole en langue cible » E2
- Extrait 49** : Pauvreté du lexique « stratégie de l'endurance » E2
- Extrait 50** : Incompréhension lexicale « usage de l'humour et de l'illustration » E3
- Extrait 51** : Incompréhension lexicale « stratégie de l'endurance » E4
- Extrait 52** : Sollicitations enseignantes « explication et arrêt du suspens » E1
- Extrait 53** : Sollicitations enseignantes « recours à la reformulation » E2
- Extrait 54** : Sollicitations enseignantes « orientation des apprenants »
- Extrait 55** : Gestion des tours de parole « démotivation et laisser faire »
- Extrait 56** : Gestion des tours de parole « instauration de règles » E3
- Extrait 57** : Gestion des tours de parole « sollicitation de la prise de parole » E4
- Extrait 58** : Déplanification en cours d'action « utilisation de la gestuelle » E3
- Extrait 59** : Déplanification en cours d'action « improvisation » E1
- Extrait 60** : L'imprévu au cours de l'action « décision opérationnelle » E1
- Extrait 61** : Préservation de la face « recours aux apprenants studieux » E4
- Extrait 62** : Obstacle technique « adaptation à la situation du moment » E3
- Extrait 63** : Manque de matériel « recours aux moyens personnels » E4

Extrait 64 : Manque de matériel « recours aux correctifs pendant le cours » E4

Extrait 65 : Climat de travail /Attitude apprenante « arrêt du cours » E2

Extrait 66 : Climat de travail / Attitude apprenante « passage au tableau » E3

Extrait 67 : Climat de travail « nettoyage collectif de la salle » E4

Extrait 68 : Banalisation de l'obstacle « confusion lexicale » E1

Extrait 69 : Banalisation de l'obstacle « recours à la langue maternelle » E2

Extrait 70 : Banalisation de l'obstacle « difficulté d'expression » E3

Extrait 71 : Expression des émotions dans la gestion de l'obstacle E2

Extrait 72 : Expression des émotions dans la gestion de l'obstacle E3

INDEX DES TABLEAUX

- Tableau 1** : Dynamique de l'interaction
- Tableau 2** : Répartition des matières enseignées et des volumes horaires
- Tableau 3** : Contexte institutionnel
- Tableau 4** : Récapitulatif des enseignantes participantes
- Tableau 5** : Récapitulatif des dates et durée des entretiens semi-directifs
- Tableau 6** : Récapitulatif des dates et durée des entretiens d'auto-confrontation
- Tableau 7** : Récapitulatif des données brutes recueillies
- Tableau 8** : Séances transcrites
- Tableau 9** : Le modèle d'analyse d'interactions didactiques (FLIAS)
- Tableau 10** : Récapitulatif des « actes » enseignants / apprenants
- Tableau 11** : Catégories et sous- catégories du système de code
- Tableau 12** : Tours de parole et longueur des énoncés (enseignants /apprenants)
- Tableau 13** : Evaluations et sollicitations de l'enseignante E1
- Tableau 14** : Evaluations et sollicitations de l'enseignante E2
- Tableau 15** : Evaluations et sollicitations de l'enseignante E3
- Tableau 16** : Evaluations et sollicitations de l'enseignante E4
- Tableau 17** : Les deux volets du motif « faire parler »: Sollicitation/Evaluation
- Tableau 18** : Schéma producteur de parole: Enseignante E1
- Tableau 19** : Schéma producteur de parole: Enseignante E2
- Tableau 20** : Schéma producteur de parole de l'enseignante E3
- Tableau 21** : Schéma producteur de parole de l'enseignante E4
- Tableau 22** : Nombre de mots utilisés en arabe (enseignants / apprenants)
- Tableau 23** : Occurrences «expérience d'enseignement/action enseignante» (ESD et EAC)
- Tableau 24** : Occurrences « image personnelle et image professionnelle » (ESD et EAC)

INDEX DES FIGURES

- Figure 1** : Modèle de la pratique enseignante (Altet, 1999)
- Figure 2** : Système d'activité de deuxième génération (Engeström, 1987)
- Figure 3** : Système d'activité de troisième génération (Engeström, 1999)
- Figure 4** : Structure de l'enseignement secondaire
- Figure 5** : Disposition de la classe et organisation de l'observation
- Figure 6** : Tours de parole et longueur des énoncés : enseignants et apprenants
- Figure 7** : Sollicitations / Evaluations des enseignantes
- Figure 8** : Utilisation de la langue arabe par les enseignants et les apprenants
- Figure 9** : Occurrences « expérience d'enseignement / Action enseignante » (ESD/ EAC)
- Figure 11** : Occurrences « Image personnelle / Image professionnelle » (ESD / EAC)
- Figure 11** : Positionnement de l'enseignant face à la gestion du temps

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	6
PARTIE I :	
CADRE CONCEPTUEL, THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	11
CHAPITRE I : LE DISPOSITIF DE L'INTERACTION DIDACTIQUE : ACTIVITE PRODUCTIVE	14
1. L'analyse conversationnelle des interactions didactiques	16
1.1. Les parcours de l'analyse conversationnelle	16
1.2. Classe de langue : discours et interactions	17
2. L'ordre de l'interaction : approche Goffmanienne	18
2.1. Protection du « soi »	19
2.2. Préservation de la « face »	20
2.3. Le rituel interactionnel	22
3. Le cadrage de l'interaction didactique	23
3.1. Le contrat didactique	24
3.2. Des rôles interactionnels prédéterminés	26
3.2.1. Le rôle interactionnel de l'enseignant	26
3.2.1.1. L'enseignant expert	28
3.2.1.2. L'enseignant novice	29
3.2.2. Le rôle interactionnel de l'apprenant	30
3.2.2.1. L'apprenant actif	31
3.2.2.2. L'apprenant passif	31
3.3. Le processus d'alternance de tours de parole et organisation conversationnelle	32
3.4. Des règles conversationnelles	34
4. Le modèle de production de parole : « canevas discursif »	35
4.1. Parlez de : favorisez une atmosphère communicative	36
4.2. Parlez mieux et parlez comme : amélioration de la performance	36
4.3. Parlez encore : invitation à la poursuite du discours	37

4.4. Parlez plus : incitation à l'arrêt du discours	37
5. La dynamique de l'interaction	37
5.1. Pratiques de transmission	39
5.1.1. Du « cadre interactif » à « l'espace interactif »	40
5.1.2. La place de la langue	40
5.1.3. Des opportunités d'apprentissage	41
5.1.4. La parole apprenante : source de construction	41
6. La double face de l'activité	42
6.1. L'activité productive	42
6.2. L'activité constructive	43
CHAPITRE II : PRATIQUES, AGIR ET PENSEE ENSEIGNANTE :	46
ACTIVITE CONSTRUCTIVE	
1. Pratiques enseignantes : Entre « tension » et « ajustement »	48
1.1. La notion de pratique enseignante	48
1.2. La pratique enseignante en « tension »	50
1.3. Activité humaine : action, pensée et discours	51
1.3.1. Qu'est ce qu'une action humaine ?	51
1.3.2. Liens entre pensée et discours : approche Vygotskienne	52
1.4. L'activité professionnelle	52
1.4.1. Système d'activité	52
1.4.2. Conception et usage des outils	55
1.4.3. Cadre de l'activité	56
1.4.4. Schèmes d'action et d'activité	56
2. L'agir professoral : Théories de l'action	57
2.1. Agir : « paroles en action »	57
2.2. Qu'est ce que l'agir professoral ?	58
2.2.1. La notion de praxéologie	59
2.2.2. Les assujettissements de l'enseignant	59
2.3. Les théories de l'action	60
2.3.1. La sémantique de l'action	61
2.3.2. La théorie des actes de langage	62
2.3.3. La théorie de l'agir communicationnel	62

3. La pensée enseignante : motifs et typifications	63
3.1. Qu'est ce qu'une pensée enseignante ?	64
3.2. Les motifs de l'action enseignante	66
3.2.1. Le motif en vue de	66
3.2.2. Le motif parce-que	67
3.3. L'action planifiée / L'action déplanifiée	67
3.4. La typification de l'action enseignante	68
4. Le répertoire didactique	69
4.1. Culture d'enseignement : genre professionnel	70
4.2. Style d'enseignement : « soi » enseignant	72
4.3. Situations de classe : désir, obstacles et postures	74
5. Construction de l'identité professionnelle	76
CHAPITRE III : CONTEXTE ET CADRE METHODOLOGIQUE	79
DE LA RECHERCHE	
1. Situation sociolinguistique en contexte algérien : état des lieux	81
1.1. Bilan historique de l'enseignement du français en contexte algérien	81
1.1.1 La langue française pendant la période coloniale	81
1.1.2. L'enseignement du français après l'indépendance	82
1.2. La situation linguistique : les langues en présence dans le contexte algérien	84
1.3. Structure du système éducatif algérien et organisation des enseignements au Secondaire.	86
1.3.1. Structure du système éducatif	87
1.3.2. Organisation des enseignements au secondaire	89
1.4. La formation des enseignants du secondaire	92
2. Terrain de recherche et recueil des données	94
2.1. Présentation du contexte institutionnel : lycée visités	94
2.2. Terrain de recherche : difficultés rencontrées	94
2.3. Profils des enseignantes observées	96
2.3.2. Deux enseignantes expertes : Enseignantes E1, E2	97
2.3.3. Deux enseignantes novices : Enseignantes E3, E4	98
2.4. Choix des outils d'investigation	99

2.4.1. Observation : prendre contact avec la classe de langue	100
2.4.1.1. Démarche ethnographique utilisée	102
2.4.1.2. Les observations réalisées	102
2.4.2. Entretiens : représentation enseignante	109
2.4.2.1. Verbalisations : fabrication de l'action enseignante.	109
2.4.2.2. Démarche d'entretien utilisé	110
2.4.2.2.1. L'entretien semi-directif	110
2.4.2.2.2. L'entretien d'auto-confrontation	113
3. Construction du corpus et méthodologie d'analyse	114
3.1. Bilan des données recueillies et construction du corpus	114
3.2. La transcription des données	115
3.2.1. Transcription des interactions didactiques	118
3.2.2. Transcription des entretiens	119
3.3. Méthode d'analyse des données	121
3.3.1. Le modèle d'analyse d'interactions didactiques FLIAS	122
3.3.2. Analyse de contenu: Lecture, classification et interprétation des données.	125
3.3.2.1. Codification thématique	127
3.3.2.2. Système de code « activité constructive »	128
3.3.3. Analyse du discours : Approche socio-sémantique	129
3.3.3.1. Les déictiques énonciatifs : inscription de l'enseignant	130
3.3.3.2. Les marqueurs de modalités: Marques de subjectivité	131
PARTIE II	
	133
ANALYSE : QUE DISENT LES DONNEES ?	
CHAPITRE I : ANALYSE DE LA DYNAMIQUE DE L'INTERACTION	
	135
1. La conversation didactique : « rôles interactionnels »	137
1.1. Interactant enseignant	137
1.2. Interactant apprenant	139
1.3. Tours de parole des enseignants et apprenants	141
2. L'objectif de la conversation didactique : « Faire parler l'apprenant»	143
2.1. Les deux faces du motif « faire parler » : sollicitation et évaluation	143

2.1.1. Le schéma producteur de parole : « Canevas discursif »	150
2.1.2. Le « bombardement interrogatif » de l'enseignant	155
3. Identification des obstacles et dépassement enseignants	159
3.1. Difficultés liées à la langue	159
3.2. Sollicitations enseignantes	171
3.3. Gestion des tours de parole	175
3.4. Déplanification de l'enseignant en cours d'action d'apprentissage	177
3.4.1. Détourner la conversation sujette de la déplanification : Cas de l'enseignante experte « E1 »	177
3.4.2. Sauver le cours de la déplanification : Cas de l'enseignante novice « E3 »	178
3.5. Gestion de l'imprévu	180
3.6. Manque d'assurance / Situation de doute : Cas de l'enseignante novice « E4 »	181
3.7. Problème technique : Cas des enseignantes novices.	182
3.8. Gestion de climat de travail.	183
4. La classe de langue et son extension : « Au-delà » du cadre-classe	185
4.1. L'émergence de l'enseignant dans un monde narratif	185
4.2. Le partage de l'enseignant d'expériences vécues	187
 CHAPITRE II : CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE	 189
PROFESSIONNELLE : IMAGE DE SOI	
 1. Le métier d'enseignant : Modèles et représentations	 191
2. Expérience professionnelle dans la pratique de l'action enseignante	197
3. Image personnelle et image professionnelle : Deux images	203
indissociables	
3.1. Inscription du moi dans l'action enseignante	203
3.2. Auto-évaluation des compétences professionnelles	209
3.3. Revendication de l'identité professionnelle	212
3.4. Entre identité personnelle et identité communautaire	215
4. Image de « soi instantanée»	219
5. Le « moi enseignant »: une compétence culturelle	221
6. Représentation et rôle de l'enseignant de langue FLE	223

6.1. Représentation de l'apprenant chez l'enseignant de langue FLE	224
6.2. Donner goût à la langue	227
CHAPITRE III : PRATIQUES PROFESSIONNELLES :	
OBSTACLES ET POSTURES ENSEIGNANTES	
	234
1. « Désir de transmettre » : Stratégies enseignantes	236
2. Énonciation subjective des difficultés rencontrées lors des pratiques enseignantes	238
2.1. Positionnement de l'enseignant face au programme d'enseignement et à la gestion du temps	239
2.2. La difficulté dans l'utilisation du français langue étrangère (FLE)	245
2.2.1. Recours à la langue maternelle (l'arabe dialectal) et l'arabe classique : enseignants et apprenants	245
2.2.2. Difficultés liées aux spécificités de la langue	250
2.3. Absence ou présence de réponse : gestion enseignante	258
2.3.1. Sollicitation enseignante : absence de réponse	258
2.3.2. Gestion des tours de parole : présence de réponse	262
2.4. Le péril interactionnel de la paire adjacente	264
2.4.1. Déplanification en cours d'action : Cas de l'enseignante novice E3	264
2.4.2. « L'imprévu » élément omniprésent dans le contexte classe	266
2.4.3. Une action risquée : Cas de deux enseignantes novices (E3, E4)	267
2.5. Préservation de la « face » de l'enseignante novice E4	268
2.6. L'aspect matériel : source de l'obstacle	270
2.7. Gestion de climat de travail et attitude apprenante	274
3. Acceptation de l'obstacle : contrainte de la classe de langue FLE	278
4. Expression des émotions dans la gestion de l'obstacle	281
CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	286
BIBLIOGRAPHIE	293
INDEX DES EXTRAITS	309
INDEX DES TABLEAUX	312
INDEX DES FIGURES	313

Résumé

Cette thèse s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues et notamment de la didactique professionnelle. Elle s'attache à chercher et à comprendre comment se construit la pensée enseignante à travers la dynamique de l'interaction didactique des enseignants de français langue étrangère au cycle secondaire. Les verbalisations d'enseignants ont constitué pour nous le terreau indispensable pour tenter de découvrir l'identité professionnelle de chaque enseignant ainsi que les postures adoptées afin de franchir l'obstacle qu'il rencontre lors de l'accomplissement de la tâche didactique. Ce travail constitue une contribution aux travaux sur les pratiques enseignantes.

Mots clés : pratiques enseignantes, interactions didactiques, pensée enseignante, verbalisations, identité professionnelle, obstacles, postures.

Abstract

This thesis study the teaching practice. This work takes its roots in the research about language didactics and especially the professional didactics We focus our work on understanding the dynamics of teaching process, didactic interactions enabled by teachers with students of French as a foreign language in high schools. Analyzing the teacher's verbal behaviour is our start step to explore his professional identity, his attitudes and postures towards students to bypass the obstacles in between during the teaching act. It's a hard work to the state of art in researches about the teaching practice.

Keywords : Teaching practice, didactical interactions, teaching thinking, verbal behaviour, professional identity, obstacles, attitudes.

ملخص:

هذه الأطروحة تندرج في إطار تدريس اللغات و بالتحديد التدريس الاحترافي او المهني و تسلط الضوء على المهارات التعليمية، حيث نحاول فهم كيفية بناء الفكرة التعليمية خلال ديناميكية التفاعل التعليمي لأساتذة اللغة الفرنسية للطور الثانوي. السلوكيات اللفظية للأساتذة كانت بمثابة الأرضية الأساسية لمحاولة اكتشاف الهوية المهنية لكل أستاذ بالإضافة إلى الوضعيات المعتمدة و المتبناة لتجاوز العقبات و الحواجز التي تعوق نجاح العملية التعليمية. هذا العمل يضاف لجملة الأبحاث و الدراسات المتعلقة بالمهارات التعليمية

الكلمات المفتاحية : مهارات تعليمية - تفاعلات تعليمية - الأفكار التعليمية - اللفظية - الهوية المهنية -عائق- وضعية